TÜRKÇE DERSİNDE KISA FİLM DESTEKLİ ETKİNLİKLERİN GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Nurullah AYDIN

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİNDE KISA FİM DESTEKLİ ETKİNLİKLERİN GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(The Effect of Visual Reading Skills in Turkish Course of Short Film Supported Activities)

DOKTORA TEZİ

Nurullah AYDIN

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Erzurum

Haziran, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Nurullah AYDIN tarafından hazırlanan "Türkçe Dersinde Kısa Film Destekli Etkinliklerin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışması 12/06/ 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır.
Danışman:	Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır.
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Yusuf TEPELİ *Akdeniz Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır.
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır.
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum **"Türkçe Dersinde Kısa Film Destekli Etkinliklerin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi"** başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

12/ 06/ 2020

Aslı Islak İmzalıdır

Nurullah AYDIN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın hazırlanmasında önemli katkıları olan çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye şükranlarımı sunarım. Ayrıca bu çalışmanın her aşamasında rehberliğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM'a ve çalışma boyunca yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM'e de teşekkürü borç bilirim. Gerek lisans gerek lisansüstü eğitim sürecimde her zaman bilgi birikim ve rehberliğine ihtiyaç duyduğum kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Tacettin Şimşek ile mesleğe adım attığım ilk günden bugüne kadar her zaman yanımda olan kıymetli hocam, ağabeyim Doç. Dr. Mahmut Abdullah Arslan'a ayrıca teşekkür eder, başarı testinin geliştirilme süreci ile uygulama sürecinde bana her türlü desteği sunan öğretmen arkadaşlarım Habip Tuyli, Hayriye Aydın ve Didem Yılmaz Gül'e ve çalışma süresince bana manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen eşim, annem ve babama da şükranlarımı sunarım.

Nurullah AYDIN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE DERSİNDE KISA FİLM KULLANIMININ GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Nurullah AYDIN

Haziran 2020, 236 sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Yöntem: Karma yöntem araştırma yaklaşımı ile tasarlanan çalışmanın nicel kısmı ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile nitel kısmı gözlem ve görüşme süreçlerinden oluşan durum çalışmasıyla oluşturulmuştur. Katılımcılar, öğrenci oranları ve merkezî sistemle yapılan sınavlardan alınan puanlar gibi özellikler açısından orta düzeyde bir okulda öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Uygulama sürecinde kontrol grubunda ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabına dayalı çalışmalar yapılırken deney grubunda kontrol grubu öğrencileri ile yapılan çalışmalarda ders kazanımlarına uygun kısa filmler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak Görsel Okuma Becerileri Başarı Testi, nitel kısmında ise gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sürecinde varsayım karşılama çalışmaları, ön ve son test puanlarına yönelik betimleme çalışmaları ve izleme testi puanlarına yönelik betimleme çalışmaları, nitel verilerin analiz sürecinde ise betimsel analiz çalışmaları yapılmıştır.

Bulgular: Uygulama sürecinde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucu Türkçe dersinde kısa filmlerin kullanımının öğrencilerin ilgi, katılım, başarı ve çevrelerine karşı duyarlıklarını artırdığı; görsel okuma becerilerini anlamlı ölçüde, yüksek etki düzeyinde ve kalıcı olarak geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç: Araştırma sonunda Türkçe dersinde kısa film kullanımının eğlenceli bir sınıf ortamının oluşumunda, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasında, çevrelerine karşı farkındalık ve duyarlılık kazanmalarında ve görsel okuma becerilerinin anlamlı ölçüde ve kalıcı olarak gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel okuma becerileri, kısa film, Türkçe dersi.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF SHORT FILM USAGE ON VISUAL READING SKILLS IN TURKISH LESSON

Nurullah AYDIN

June 2020, 236 pages

Purpose: The aim of this study is to investigate the effect of using short films in Turkish lesson on visual reading skills of 7th grade students.

Method: The quantitative part of the study, which was designed with a mixed method research approach, was formed by an experimental pattern with pre-test-post-test control group, and the qualitative part is a case study consisting of observation and interview processes. Participants were selected among students studying at a secondary school which is medium-level in terms of features such as student rates and scores from exams with the central system. During the application process, while studies based on textbooks and student workbooks were carried out in the control group; In addition to the materials used in the studies with the control group students in the experimental group, short films suitable for the course outcomes were used. In the quantitative part of the research, Visual Reading Skills Achievement Test was used as a data collection tool and observation and interview forms were used in the qualitative part. During the analysis of quantitative data, hypothesis verification studies, descriptive studies for pre-and post-test scores, and descriptive studies for follow-up test scores and in the analysis process of qualitative data descriptive analysis studies were made.

Findings: As a result of the analysis of the data obtained from the quantitative and qualitative data collection tools used in the application process, the use of short films in Turkish lessons increased the students' interest, participation, success and sensitivity towards their environment; It was found that it improved the visual reading skills significantly, at a high impact level and permanently.

Results: At the end of the research, it was concluded that the use of short films in Turkish lesson was effective in the formation of a fun classroom environment, active participation of students in the lesson, gaining awareness and sensitivity towards their environment, and improving their visual reading skills significantly and permanently.

Keywords: Visual reading skills, short film, Turkish lesson.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI ii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş 1
Araştırmanın Amacı 4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 5
Araştırmanın Sınırlılıkları 5
Varsayımlar 5
Araştırmanın Terim ve Tanımları 6

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 7
İlgili Araştırmalar 11
Yurt içinde yapılan çalışmalar. 11
İlgili çalışmaların yöntemsel ve istatistiki eğilim açısından incelenmesi. 11
Görsel okuma becerileri kapsamındaki tez çalışmalarındaki yöntemsel eğilimler. 13
Görsel okuma becerileri kapsamındaki tez çalışmalarında istatistiki eğilimler. 17
Kısa film kullanımını konu alan tez çalışmalarındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimler. 19
Görsel okuma becerileri kapsamındaki makale çalışmalarında yöntemsel eğilimler. 20
Görsel okuma becerileri kapsamındaki makale çalışmalarında istatistiki eğilimler. 23
Kısa film kullanımını konu alan makale çalışmalarındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimler. 24
İlgili çalışmaların içerik açısından incelenmesi. 25
Kısa film kullanımını konu alan tez çalışmalarının içerik açısından incelenmesi. 29
Görsel okuma becerilerini konu alan makale çalışmalarının içerik açısından incelenmesi. 30
Kısa film kullanımını konu alan makale çalışmalarının içerik açısından incelenmesi. 31

Yurt dışında yapılan çalışmalar. 31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem 35
Araştırma Yöntemi ve/veya Deseni ve/veya Modeli 35
Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar 36
Veri Toplama Teknikleri/Araçları 38
Başarı testinin geliştirilme süreci. 38
Hareketli görsellerle ilgili madde hazırlama süreci. 39
Hareketsiz görsellerle ilgili madde hazırlama süreci. 45
Öğrenci gözlem formunun hazırlanma süreci. 49
Tam katılımcı için gözlem formunun hazırlanma süreci. 50
Tam gözlemci için gözlem formunun hazırlanma süreci. 51
Öğrenci görüşme formunun hazırlanma süreci. 53
Süreç/Uygulama 54
Etkinlik planlarının hazırlanması ve uygulanması. 55
Çalışma takvimi. 57
Başarı testi geliştirme kapsamında yapılan çalışmalar. 59
Birinci ön uygulama çalışması. 59
Uygulama sonrası adımlar 61
İkinci uygulama çalışması. 67
Uygulama sonrası adımlar 68
Nihai uygulama çalışması. 71
Uygulama sonrası adımlar 72
Başarı testi üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. 77
Başarı testi üzerinde yapılan geçerlik çalışmaları. 77
Başarı testi üzerinde yapılan kapsam geçerliği çalışmaları 77
Uzman grubunun oluşturulması. 78
Uzman görüş formunun hazırlanması ve verilerin elde edilmesi 78
Kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanması. 79
Kapsam geçerlilik indekslerinin hesaplanması. 80
Başarı testi üzerinde yapılan yapı ve görünüş geçerliği çalışmaları. 80
Başarı testi üzerinde yapılan uyum geçerliği çalışmaları 82
Başarı testi üzerinde yapılan güvenirlik çalışmaları. 83

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular **86**
Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular 86
Varsayım karşılama çalışmaları. 86
Ön–test puanlarına yönelik betimsel bulgular. 89
Ön ve son test puanlarına yönelik betimsel bulgular. 89
İzleme testi puanlarına yönelik betimsel bulgular. 97
Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular 102

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç **117**
Öneriler **131**

KAYNAKÇA **134**

EKLER **144**
EK-1. Araştırma ve Uygulama İzni 144
EK-2. 2018 Yılı Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü LGS Sonuç Değerlendirme 148
EK-3. Görsel Okuma Becerileri Başarı Testi 149
EK-4. Yarı Yapılandırılmış Tam Katılımcı Gözlemci Formu 154
EK-5. Tam Gözlemci İçin Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu 162
EK-6. Görüşme Formu 173
EK-7. İkinci Haftaya Yönelik Etkinlik Planı 175
EK-8. Üçüncü Haftaya Yönelik Etkinlik Planı 180
EK-9. Dördüncü Haftaya Yönelik Etkinlik Planı 185
EK-10. Beşinci Haftaya Yönelik Etkinlik Planı 190
EK-11. Altıncı Haftaya Yönelik Etkinlik Planı 195
EK-12. Yedinci Haftaya Yönelik Etkinlik Planı 201
EK-13. Sekiz ve Dokuzuncu Haftalara Yönelik Etkinlik Planı 206
EK-14. Uygulama Süreciyle İlgili Fotoğraflar 212

ÖZ GEÇMİŞ **220**

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımları* 13
Tablo 2. *Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenleri* 14
Tablo 3. *Tezlerde Tercih Edilen Örneklem Grubu* 15
Tablo 4. *Örneklem Seçim Yöntemleri* 16
Tablo 5. *Veri Toplama Araçları* 16
Tablo 6. *Veri Analiz Yöntemleri* 17
Tablo 7. *Varsayım Teknikleri* 18
Tablo 8. *İstatistiksel Analiz Yazılımları* 18
Tablo 9. *Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımları* 20
Tablo 10. *Makalelerde Kullanılan Araştırma Desenleri* 21
Tablo 11. *Tezlerde Tercih Edilen Örneklem Grubu* 21
Tablo 12. *Örneklem Seçim Yöntemleri* 22
Tablo 13. *Veri Toplama Araçları* 22
Tablo 14. *Varsayım Teknikleri* 23
Tablo 15. *İstatistiksel Analiz Yazılımları* 23
Tablo 16. *Görsel Okuma Becerileri Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerine Ait İçerik Bilgileri* 26
Tablo 16. *(devamı) Görsel Okuma Becerileri Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerine Ait İçerik Bilgileri* 27
Tablo 17. *Görsel Okuma Becerileri Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerine Ait İçerik Bilgileri* 28
Tablo 18. *Kısa Film Kullanımı Kapsamında İncelenen Tez Çalışmasına Ait İçerik Bilgileri* 29
Tablo 19. *Görsel Okuma Becerileri Kapsamında Taranan Makalelere Ait İçerik Bilgileri* .30
Tablo 19. *(devamı) Görsel Okuma Becerileri Kapsamında Taranan Makalelere Ait İçerik Bilgileri* ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
Tablo 20. *Kısa Film Kullanımı Kapsamında İncelenen Makale Çalışmasına Ait İçerik Bilgileri* 31
Tablo 21. *Yurt dışında yapılan çalışmalara dönük biçim ve içerik bilgileri* 32
Tablo 21. *(devamı) Yurt Dışında Yapılan Çalışmalara Dönük Biçim ve İçerik Bilgileri* 33

Tablo 22. *Görsel Okuma Becerileriyle İlgili Kazanımlar ile Bilişsel Alan Kategorilerinin Listesi* 41
Tablo 23. *Başarı Testinin İlk Kısmı İçin Belirlenen Madde Adedi ve Türlerinin Listesi* 45
Tablo 24. *Hareketsiz Görseller İçin Geliştirilen Belirtke Tablosu* 46
Tablo 25. *Başarı Testinin Birinci Bölümündeki İlgili Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* 62
Tablo 26. *Madde Güçlük İndeksine Yönelik Yorumlama Tablosu* 62
Tablo 27. *Madde Ayırıcılık İndeksine Yönelik Yorumlama Tablosu* 63
Tablo 28. *Uzman Görüşü Puan Ortalamaları Tablosu* 64
Tablo 29. *Başarı Testinin İkinci Bölümündeki Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* 65
Tablo 30. *Başarı Testinin İkinci Bölümündeki Doğru-Yanlış Türü Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* 65
Tablo 31. *Başarı Testinde Yer Alan Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* 69
Tablo 32. *Eşleştirme Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* . 70
Tablo 33. *Doğru-Yanlış Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* 70
Tablo 34. *Uzman Görüşü Puan Ortalamaları Tablosu* 71
Tablo 35. *İkinci Soru İçin Geliştirilen Analitik Puanlama Anahtarı* 73
Tablo 37. *Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* 74
Tablo 38. *Eşleştirme Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* . 75
Tablo 39. *Doğru-Yanlış Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri* 76
Tablo 40. *Uzman Görüşü Puan Ortalamaları Tablosu* 77
Tablo 41. *Çalışmaya Katılan Uzmanların Cinsiyet ve Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı* 78
Tablo 42. *Uzman Görüşleri Doğrultusunda GOBT'ye Ait Kapsam Geçerlik Oranları* 80
Tablo 43. *Uyum Ölçü ve Ölçütlerinin Model Değerlendirme Kriterleri* 82
Tablo 44. *İkinci Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları* 84
Tablo 45. *Yedinci Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları* 85
Tablo 46. *Deney ve Kontrol Gruplarının Görsel Okuma Becerileri Ön Test Puanlarının Hipotez Testi Sonuçları* 87

Tablo 48. *Deney ve Kontrol Gruplarının Görsel Okuma Becerileri Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 89
Tablo 49. *Deney Grubu Ön ve Son Test Fark Puanlarına Yönelik Betimsel Değerler* 90
Tablo 50. *Deney Grubu Ön ve Son Test Fark Puanlarına Yönelik Hipotez Testi Sonuçları* . 90
Tablo 51. *Deney Grubu Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Ön ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları* 91
Tablo 53. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Ön ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları* 93
Tablo 54. *ANCOVA İçin Kontrol Listesi* 94
Tablo 55. *Deney ve Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına Yönelik Hipotez Testi Sonuçları* 94
Tablo 56. *Üçüncü Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Test Sonuçları* 94
Tablo 57. *Beşinci Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Test Sonuçları* 96
Tablo 58. *Altıncı Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Test Sonuçları* 96
Tablo 59. *Deney ve Kontrol Gruplarının Görsel Okuma Becerileri Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 97
Tablo 60. *Deney Grubu Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Analizi Sonuçları* 99
Tablo 61. *Kontrol Grubu Son Test ve İzleme Testi Fark Puanlarına Yönelik Hipotez Testi Sonuçları* 101
Tablo 62. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları* 101
Tablo 63. *Fiziki Ortama Yönelik Bilgiler Kategorisi* 104
Tablo 64. *Sosyal Ortama Yönelik Bilgiler Kategorisi* 105
Tablo 65. *Derse Başlanırken İzlenilen Yola Dair Bilgiler Kategorisine Ait Analiz Birimleri* 106
Tablo 66. *İçsel Güdüleme Sürecine Yönelik Bilgiler Kategorisine Ait Analiz Birimleri* 107
Tablo 67. *Öğrencilerin Görsellere Yönelik Tutumlarını Etkileyen Unsurlar* 108
Tablo 68. *Öğrencilerin Görsellere Yönelik Tutumları Sonucu Ortaya Çıkan Unsurlar* 109
Tablo 69. *Duygu, Düşünce ve Davranışların Betimlenmesine Yönelik Bilgiler* 110
Tablo 70. *Derse Katılım Durumuna İlişkin Analiz Birimleri* 111
Tablo 71. *Etkinlik Sürecine İlişkin Özellikler Kategorisine Ait Analiz Birimleri* 112
Tablo 72. *Eğitimciyi Değerlendirmeye Yönelik Gözlemler Kategorisine Ait Analiz Birimleri* 113

Tablo 73. *Öğrencileri Değerlendirmeye Yönelik Gözlemler Kategorisine Ait Analiz Birimleri* 114

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yurt içinde yapılan çalışmalarla ilgili içerik haritası 11

Şekil 2. Yöntemsel ve istatistiki eğilim çalışmaları ile ilgili içerik haritası 13

Şekil 3. Araştırma odağındaki çalışmaların içeriyle ilgili içerik haritası. 25

Şekil 4. GOBBT'ye uygulanan DFA'ya yönelik sonuçlar. 81

Şekil 5. Kontrol grubu ön ve son test puanlarının dağılımı 92

Şekil 6. Kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren saçılım grafiği 95

Şekil 7. Deney grubu son test ve izleme testi fark puanlarına ilişkin histogram grafiği 98

Şekil 8. Deney grubu son test ve izleme testi fark puanlarına ilişkin kutu grafiği 100

Şekil 9. Gözlem formlarına yönelik oluşturulan temalar 103

Şekil 10. Görsellere yönelik bilgiler kategorisine ilişkin kavram haritası 108

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

çev. ed. : Çeviri Editörü

Ed. : Editör

G1 : Uygulama sürecinde ilk olarak gözlem yapan uzman (Ardıllarında rakam değişmektedir.)

GOBBT : Görsel Okuma Becerileri Başarı Testi

Ö1 : Görüşme sürecinde görüşleri alınan ilk öğrenci (Ardıllarında rakam değişmektedir.)

s. : Sayfa

ss. : Sayfa aralığı

vd. : ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Doğanın temel kanunlarından biri olarak yaşamın her alanında sürekli değişimler olmaktadır. Dil yetisi ile diğer canlılardan ayrılan insana bu değişime ayak uydurmakla kalmayıp onu bilgi ile yönetme sorumluluğu da yüklenmiştir. Bu da sürekli öğrenmeyi ve öğretmeyi gerektirmektedir. Öyleyse değişmeyen tek şey, eğitimin öneminin her geçen yıl daha da arttığı ve insanlığın nesnel gerçeklik hakkında bilimsel bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirerek öğretimi kolaylaştırma ve derinleştirme zorunluluğudur. Bunun için de öncelikle etkin bir dil eğitimine gereksinim vardır. Bilindiği gibi her canlı iletişim kurar. Ancak insan dil ile iletişim kurmakla kalmayıp, dünyayı kurgular, evren tasarlar Bilimsel bilgi üretiminin genelde bir düşünme, anlama/okuma süreci olduğu dikkate alındığında ana dilin ve ana dil eğitiminin önemi de anlaşılmaktadır. Çünkü dilin temel işlevlerinden biri nesnel gerçekliği kurgulayarak yeniden üretilmesini sağlamaktır. (Börekçi, 2009) Bu işleviyle dil düşünme edimine kapı açarken insanın anlama ve anlatma yetilerini geliştirir. Böylelikle insan ana dili sayesinde düşünür, dünyayı yeniden kurgular ve kültür oluşturur. (Börekçi, 1999) Bir kültürleme aracı olarak eğitim de doğal olarak dil ile düşünmeyi bir başka ifade ile dış dünyayı ve evrenin hakikatini okumayı öğretmek zorundadır. Bu da ana dil eğitimindeki başarının yaşamsal önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Bu gerçeği fark eden toplumlar eğitim sistemlerini okuma yazmayı bilen değil, en geniş anlamıyla okur-yazar bireyler yetiştirmeye yönelik olarak yeniden yapılandırmışlardır. Anne karnında başlayan öğrenme ediminin yaşam boyu sürmesini sağlayan öğrenme araçları ve ortamları geliştirmişlerdir. “Eğitimden beklentilerin değiştiği ve öğrenen bireyin merkeze alındığı günümüz eğitim faaliyetlerinde teknolojinin sunduğu imkânlar mümkün olduğu en üst seviyede kullanılmaya başlamıştır.” (Bolat, 2016, s. 3374). Eğitim sistemlerinin değişen hedef/kazanımları artık tasarıma ve üretime yönelmiştir.

Bu kazanımlar düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak somutlaştırılabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi de nitelikli bir ana dil eğitimini gerektirmektedir. Nitelikli ana dil eğitimi ise dili doğasından ve işlevlerinden yola çıkarak dil-düşünce, dil–zihin, dil-kültür ilişkisi gibi dilin yaratıcı boyutlarını dil becerileri biçiminde gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedefler.

Ana dil eğitimi dil, dilbilim, edebiyat ve eğitim bilimleri gibi alanlardan beslenen bir disiplinler arası uygulama alanı olarak bireye yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kazandırmayı hedeflediği için diğer eğitim alanlarını da etkiler. Özellikle yapılandırmacı eğitim yaklaşımının gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal beceriler dil eğitimi ile kazandırılır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenci yeni karşılaştığı bilgiler ile önceden edindiği bilgileri ilişkilendirerek yeni öğrenmeler gerçekleştirir (Arslan, 2007). Bu anlayışa göre öğrenciler edindiği bilgiler ile edineceği bilgiler arasında ilişki kurarken analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel; tepkide bulunma, değer verme ve örgütleme gibi duyuşsal becerilerini kullanırlar.

Bu becerilerin kazandırılmasında ana dil olarak Türkçe eğitiminin uygulama yaklaşımları ve araçları etkili olmaktadır. "Araçlarla desteklenen bir öğretimin en önemli özelliği; öğretimi ilgi çekici, sürükleyici hâle getirmesi, zenginleştirmesi, verimli ve ekonomik kılmasıdır." (Akpınar & Ergin, 2005, s. 57) Film, televizyon, yansı (slayt), şekil, şema, basılı araçlar ve bilgisayarlar çeşitli kitle iletişim araçları eğitsel amaçla kullanıldıklarında "eğitsel araçlar" olarak değerlendirilmekte ve daha etkin bir biçimde öğrenmeye ve kalıcılığa katkı sağlamaktadırlar (Barkan & Eroğlu, 2004). Ay (2010) da hareketli resimler, televizyon, slayt, film şeridi, kayıtlar ve diğer eğitsel araçların öğrenme sürecinde kullanımının önemli bir değeri olduğunu ifade eder. Bu araçların her biri ayrı bir okuma/anlama biçimini gerektirir. Bu yönüyle de Türkçe dersi kapsamında okuma /anlama süreçlerini zenginleştiren araçlar olmanın yanı sıra geleceğin becerileri olarak da yeni okuma/anlama alanları oluşturur ve yeni bir kuma-yazma alanı olarak Türkçe dersi kazanımları arasında yer alır.

'Kısa film' olarak adlandırılan görsel metinler de Türkçe dersi kapsamında kazandırılacak bir okuma becerisi alanı oluştururken Türkçe dersinin diğer kazanımlarının daha etkin biçimde gerçekleştirilmesinde de ders aracı (materyali) olarak kullanılabilir. Çünkü kısa filmler içerik itibarıyla bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık gibi metinsellik ölçütleri taşımaktadır.

2019 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde metin kavramına yönelik doğrudan bir tanımın yapılmadığı fakat metin türlerinin 'bilgilendirici', 'öyküleyici' ve 'şiir' olmak üzere üç başlık altında verilmiştir. Türkçe dersi öğretim sürecinin, mevcut programa göre şekillendiği düşünüldüğünde bu durum problem olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe dersinde altı öğrenme alanından oluşan okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu alanlarında öğrencilerin anlama ve üretim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin

geliştirilmesi amaçlanmakla beraber programa göre temelde öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2009).

Eğitim süreçlerinde bu becerilerin öğrencilere kazandırılması hem zaman kısıt hem de mekân kısıtı bakımından öğretmenleri zorlamaktadır denebilir. Öğrencilerin istenen düşünme, analiz etme ve değerlendirme becerilerini kazanmalarında zamanın daha ekonomik kullanılması gerektiği düşünülebilir bu sebeple de kısa filmlerin kullanımı bu durumun olumlu yönde değiştirilmesinde etkili olabilmektedir. Akbaş (2011) kısa filmlerin, öğretim programında bulunan kazanımlar doğrultusunda kullanılması hâlinde bunları 'eğitsel film' olarak isimlendirir. Alıcıgüzel (1998) ise eğitim ortamlarında, öğretim amacı ile hazırlanmış olan filmlerin işitme ve görme duyularına hitap etmesi sebebiyle iyi bir öğretim aracı olduğunu belirtir. Aladağ & Karaman (2018) kısa filmleri eğitsel açıdan normal uzunluktaki filmlerle karşılaştırdığında şu sonuçlara ulaşmışlardır; zaman olarak (5-15 dakika) normal filmlerle kıyaslandığında daha kısa olmaları sebebiyle öğrencileri sıkmamaktadır. Normal filmlerin süresi daha uzun olduğundan filmin tamamının sınıfta izlenmesi ya da izletilmesi daha zordur ve çok zaman almaktadır. Kısa filmler ise kısıtlı süreye sahip olduklarından bunların tamamı bir ders saati esnasında izlettirilip gerekli çıkarımlar yapılabilmektedir bunun sonucunda da filmle ve mesajıyla ilgili ders içi analiz, tartışma, değerlendirme gibi etkinliklere daha fazla zaman ayrılabilmektedir. Dolayısıyla öğrenmeye de daha fazla zaman ayrılabilecektir. Ayrıca kısa filmler tek seferde izlenebildiği ve mesaj net olarak vurgulandığı için öğrencilerin ilgisinin filmdeki başka bir ögeye ya da mesaja kayması söz konusu değildir.

Türkçe dersinin genel amaçları açısından öğretim programı değerlendirildiğinde metinsellik ölçütleri taşıyan, öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılabilen; görsel, işitsel ve görsel-işitsel özellikler taşıyan kısa filmlerin metin olarak kabul edilmemesi problem olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak kısa filmler görsel hafızaya hitap ettiğinden öğrencilerin zihinlerinde daha kalıcı bir etki bıraktığından söz edilebilir. Kısa filmde olayların, doğru ve yanlış davranışların, insanın ruh hâlinin daha iyi betimlenmesi söz konusu olduğundan kısa filmlerin görsel okuma becerisini, yorumlama becerisini ve problem çözme becerisini daha üst düzeyde geliştirdiği düşünülebilir.

Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri Şahin'in 2015 yılında yaptığı "Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisi" adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada deney grubuna uygulanan tekniklerin kontrol grubuna uygulanan tekniğe oranla öğrencilerin hatırlama ve dinlediğini düzeylerine ciddi miktarda katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Ayrıca Şahin, yine bu çalışmasında kısa filmlerin görsel ve işitsel şekilde

erişilebilir olmasından dolayı dinleme becerisi eğitiminde de materyal olarak kullanılmasını önerir. Yine bu konu ile ilgili bir başka çalışma da Korkmaz (2017)'nin din dersi kapsamında öğretmenlerin bir öğretim materyali olarak film/video kullanım durumunu araştırmayı amaçladığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandığı türlerin kısa film ve video olduğu ve bu materyallerin daha ziyade konunun içeriğini zenginleştirme maksadıyla kullandığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların incelenmesinden sonra kısa filmlerin Türkçe dersindeki etkilerini görmek amaçlanarak bu çalışma tasarlanmıştır. Bu sebeple bu çalışma kısa filmlerin metin olarak kabul edilmemesi problemine dikkat çekmekle birlikte 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında;

1.1. Uygulama çalışmaları öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel okuma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Deney grubu öğrencilerinin uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında görsel okuma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında görsel okuma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Uygulama çalışmaları sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel okuma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Uygulama çalışmaları sonrasında deney grubu öğrencilerine uygulanan son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6. Uygulama çalışmaları sonrasında kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine yönelik yapılan etkinlik çalışmalarında;

2.1. Tam katılımcı rolünü üstlenen araştırmacının sürece yönelik gözlemleri nelerdir?

2.2. Tam gözlemci rolünü üstlenen araştırmacıların sürece yönelik gözlemleri nelerdir?

3. Birden fazla duyuya hitap eden, zengin içeriğe sahip kısa filmlerin Türkçe dersinde kullanımına yönelik 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Dijital teknolojinin sürekli gelişimi ile birlikte bilgi edinim sürecinde daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği söylenebilir. Attia, Rahman ve Kamel (1997) görsellerin öğrenme stratejilerinin etkililiğini arttırdığını belirtmekte ve gerçek yaşama yakın konuları içerdiği sürece filmlerin tartışmaya olanak tanıdığını, bu bağlamda sınıf ortamında kullanılmasının da önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise öğrenme-öğretme süreçlerinde hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımı ile ana dil eğitiminde veya Türkçe dersinde kısa film kullanımının öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine etkisine yönelik az sayıda çalışmanın yapıldığı gözlenmiştir. Bu sebeple ilgili araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Karma yöntem araştırma yaklaşımıyla hazırlanan bu çalışma, uygulama sürecinde katılımcıların kısa filmlerde yer alan olay, nesne ve sembolleri değerlendirebilme dereceleri ile hareketli ve hareketsiz görselleri anlamlandırmaya yönelik akıl yürütme becerilerinin gözlendiği, uygulama sonrasında ise katılımcı görüşlerine yer verildiği için ayrıca önemli görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla gözlem süreci kamera kaydı ile kayıt altına alınmak istenmiş fakat okul yönetimi tarafından kamera kaydına izin verilmemiştir. Bu sebeple de gözlem süreci içinde elde edilen veriler gözlemcinin bakış açısıyla sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarını birbirinden bağımsız ve objektif bir şekilde, içtenlikle cevapladığı,

2. Kısa filmlerin seçiminin, etkinliklerin, veri toplama araçlarının, kapsam geçerliği için uzman görüşlerinin yeterli olduğu ve gerçeği yansıttığı,

3. Araştırma sonunda yapılan görüşmelerde ise görüşlerin objektif olarak belirtildiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Terim ve Tanımları

Araştırmada kullanılan kavram ve terimler gerek kapsam gerek muhteva açısından farklı değişkenler içermektedir. Tez önerisinde bahsi geçen bazı temel kavramların karşılıkları şu şekildedir:

Ana dil: Bir ya da birkaç dilin kökeni olan kaynak dil ya da bir ülkenin resmî dili, eğitim ve ölçünlü konuşma dili (Sağır, 2007).

Dil becerisi: Düşünme; dilsel, görsel ve işitsel metinleri anlama (dinleme ve okuma) ve üretilen duygu, düşünce ve bilginin sözlü, yazılı ve/veya görsel-işitsel metinler olarak tasarlanması (konuşma-yazma).

Metin: İletişim birimi (Dilidüzgün, 2017). "Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü¨ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür." (Günay, 2006, s. 35.) Ancak metinsellik özellikleri taşıyan görse-işitsel iletişim birimlerinin de metin kapsamında değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okuma: Metinsellik ölçütleri doğrultusunda tasarlanmış dilsel (yazılı) ve görsel işitsel (resim, tablo, grafik, harita, film, kısa film … gibi) kurguları anlamlandırma sürecidir (Börekçi, 2020).

Etkinlik: Dersin kazanımlarını gerçekleştirmek için amaçlı ve aşamalı olarak gerçekleştirilen çalışmalardır.

Görsel: Hayalî ya da gerçek nitelikli özgün bir modelden doğan görüntüdür (Güneş, 2013).

Görsel okuma: Duygu, düşünce ve birtakım bilgilerin; şekil, sembol, resim, grafik, tablo ve beden dili gibi görseller yardımıyla iletilmesi sürecidir. Bu süreç okuma, anlama ve yorumlama faaliyetlerini kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). "Görsel okuma süreci zihni yapılandırıcı ve düzenleyici bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler bir kavramla ya da konuyla ilgili zihinsel şemalarını daha iyi yapılandırır ve düzenlerler" (Güneş, 2013, s. 4)

Kısa film: Hareketli görüntüler yardımıyla bir toplumsal yaşantı kesitinin olay ve durum örgüsü içinde anlatan kısa anlatım formudur (Kuzu, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Günümüzde bilgi üretiminde hızlı bir artışın yaşandığı görülmektedir. Bu hızlı artışa paralel olarak bilim insanları bilgi aktarımını kolaylaştırmak için çeşitli görsel ve görsel-işitsel araçlar kullanmaktadır. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için eğitimcilerin derslerde birden fazla duyuya seslenen araç-gereçleri kullanması gerekmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde birden fazla duyuya hitap eden araç-gereçlerin kullanılması, öğrencilerin öngörülen hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlayarak programın başarıya ulaşmasına katkı sunar (Çelik, 2007).

Duman (2013)'a göre, Türkçe derslerinde öğrenme süreçlerini destekleyici bir unsur olarak öne çıkan görsel işitsel materyaller;

- Zengin çağrışımlar uyandırarak anlamın öğrenci zihninde oluşmasını sağlar. Öğrencilerin zihinlerinde uygun şemaların oluşması için öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile aktif öğrenme temelli hazırlanan öğretim etkinliklerinde, eğitimciler görsel-işitsel araçlarla sınıflarını zenginleştirmelidirler (Fidan, 2008).

- Öğrencilerin var olan bilgilerini yeniden inşa etmelerini sağlayabilir. Edinilen bilgiler yeniden düzenlenip yapılandırılırken, görselleşmiş olmalı ve işitsel unsurlarla zenginleştirilmelidir (Erdem, 2005).

- Öğrencilerin daha çabuk ve kalıcı izli öğrenmelerini sağlar. Bir öğretme-öğrenme etkinliği ne kadar çok duyuya hitap ederse unutma da o kadar geç olmaktadır çünkü insanlar okuduklarının *%10*'unu, dinlediklerinin *%20*'sini, gördüklerinin *%30*'unu, görüp işittiklerinin ise *%70*'ini hatırlamaktadırlar (Seferoğlu, 2006).

- Öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artmasını sağlar. Görsel-işitsel araçlarda geçen olayların canlandırılıp diyalogların taklit edilmesi öğrencilerin derse ilgisini artırır (Arslan, Akbarov & Baştuğ, 2014).

- Öğrencilere çok sayıda örneğin sunulup ilgili konunun pekiştirilmesini sağlar. Görsel-işitsel araçlar okulda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olur (Kuşçu, 2017).

- Çoklu öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlar. "Eğitim açısından çoklu ortam; yazı, görsel, ses, video vb. araçların sırasıyla ya da beraber işe koşularak hedef kitleyi etkileme ve ortama katma işi olarak bakılabilir" (Akın & Çeçen, 2015).

- İçeriği basitleştirerek anlamayı kolaylaştırabilir. Görsel-işitsel araçlar zor ve karmaşık yapıları basit ve anlaşılır duruma getirir (Kuşçu, 2017).

- Öğrencilerin görsel izleme odaklı görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağlar. İzleme odaklı görsel okuryazarlık, önemli okuryazarlık ögelerinden biridir.

Feinstein & Hagerty (1994'ten aktaran Tanrıverdi ve Özlem, 2013)'e göre görsel okuryazarlık, modern dünyadaki genel eğitimin okuma, yazma ve aritmetik ile eş değer dördüncü ögesidir. Görsel okuryazarlığın genel eğitim için neden önemli olduğu dört madde hâlinde şöyle açıklanmaktadır:

> İlki, görsel okuryazarlık daha çok tam insan gelişimi için oldukça önemli olan beynin sağ yarı kümesini kullanmayı gerektirir. Böylece düşünme sürecinde beynin her iki yarı küresini kullanmayı, yani bütünsel düşünmeyi geliştirmiş olacaktır. İkincisi, beynin sol yarım küresine ait soyut düşünceleri canlı, inandırıcı, yoğun ve bildik yaparak onları daha iyi anlama olanağı tanımaktadır. Üçüncüsü, aynı düşünceyi farklı yollarda işleme yeteneği kazandırmaktadır. Sonuncusu ise, içinde yaşadığımız doğal ve doğal olmayan çevreden etkilenmektense bireylerin kendi kararlarını alabilmesi için görsel çevreyi okuyabilmelerini ve anlayabilmelerini sağlamaktadır (İşler, 2002, ss. 156-157).

Görsel okuma becerileri gelişen öğrenciler sosyal kazanımlarını hayata dair farklı alanlarla örtüştürebildikleri için (Aladağ & Karaman, 2018), bu beceri hayatilik ilkesiyle açıklanabilir. Hayatilik, okulda kazanılan bilgi ve beceriler hayatla ilgileri derecesinde yararlı olması, gündelik yaşamda karşılaşılabilecek durumların esaslarını ve ögelerini kapsamasıdır (Özbay, 2015).

Beynin görme, algılama, seslendirme, anlama ve yapılandırma işlevlerinden oluşan (Gündüz & Şimşek, 2013) okuma etkinliklerinin harfler yerine kısa film gibi hareketli, resim ve fotoğraf gibi hareketsiz unsurlarla yapılması öğrencilerin gündelik yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerini, olaylara eleştirel gözle bakabilmelerini ve yaşadıkları dünyayı doğru bir şekilde anlamlandırıp yorumlamalarını sağlar.

Amerika'nın Rochester kentinde görsel okuma becerisini konu alan ilk konferanstan sonra Debes (1969) ilgili beceriyi birçok duyuşsal alanla iç içe geçerek geliştirilebilen görme alanı olarak tanımlamıştır (Pettersson, 1994). Bu görme alanı geliştirilirse öğrenciler olayların, nesnelerin, simgelerin benzer ve farklı özelliklerini tam olarak görüp değerlendirebilirler. Solso (1994)'ya göre, görsel içeriği oluşturan bilgiye ulaşılması için

hareketli ya da hareketsiz biçimlerin, renklerin, çizgilerin ve zıtlıkların analizinin yapılması gerekmektedir.

Ausburn, Ausburn & Hortin (1977) görsel okuryazarlık kavramının kapsamını genişletip *amaçlı iletişim ve görsel düşünme* unsurlarını içerir hâle getirmişlerdir. Tarihsel gelişim ve tanımlamalar neticesinde görsel imgeler bir tür dil kabul edilmeli ve görsel okuma imgeleri anlama ve imgeler yolu ile mesajlar üretme çabası olarak değerlendirilmelidir (Kırkkılıç & Akyol, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuma becerilerinin üst düzeyde gelişimi için gereken koşulların oluşmasına dönük çabalara değinilerek; çoklu medya kaynaklarından faydalanılarak bilgiye ulaşılabileceği, ulaşılan bilginin sorgulanabileceği, işlevsel hâle getirilebileceği ve ihtiyaç duyulduğu durumlarda yeni bilgi üretme becerisinin geliştirilebileceği ifade edilmiştir.

Eğitimde gereç kullanımı yapılandırmacı eğitim modeli çerçevesinde hazırlanan kazanımlara daha kısa zamanda ulaşılmasını ve öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesini sağlamaktadır. Tam ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sınıf içerisinde birden fazla duyuya hitap eden öğrenme ortamları oluşturmaları gerekmektedir (Demirel & Şahinel, 2006).

Bu öğrenme ortamlarında kullanılabilecek araçlardan biri olarak kısa film, Sinema Sanatları ve Bilimler Akademisi (2013) tarafından 40 dakikalık bir çalışma süresi olan orijinal ve hareketli resim olarak tanımlamaktadır (akt: Gill ve College, 2014). Güzeloğlu (2008) ise kısa filmleri başlı başına sinema olarak değerlendirir ve süresinin de 1 ile 6-7 dakika arasında değişebileceğini ifade etmektedir. Evci'ye (2007) göre ise "süresi kısa olan filmler" kısa filmdir. Teknik olarak 30 dakika altında olan filmleri kısa film olarak değerlendirir. Kısa filmlere konu çerçevesinden bakılırsa belirlenen süre içinde çok şey ifade eden, yoğun bir anlatıma sahip olan ve geniş bir kitleleri etkisi altına alabilen özgür ve özgün yapıtlar olduğu belirtilebilir. Kısa filmlerin kıyaslanan başlıca özelliği süresi olarak öne çıkar. Ancak konunun ve anlatılmak istenenin de süreyi etkileyebildiği literatürde ifade edilmektedir. Çünkü bir kısa film 5 dakika olabileceği gibi 40 dakika da olabilir. Bunun yanı sıra kısa filmlerin yapısının gereği olarak konunun özünü verdiği, zekâ içerdiği ve söyleyeceğini uzatmadan çarpıcı ve etkili bir şekilde ifade ettiğinden de bahsedilebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kısa film kullanılmasının öğrencilerde kalıcı ve somut öğrenmeler sağlayabileceği, derse karşı güdülemeyi artırabileceği, öğrencilerin ilgisini çekmede etkin olabileceği, zaman ve

mekândan tasarruf sağlayabileceği ve öğrenmeyi somutlaştırabileceği gibi birçok faydasından bahsedilebilir.

Aladağ & Karaman (2018, s. 364) bu faydalardan bazılarını şöyle sıralamaktadır; derslerde kullanılan filmler gerekli görülen yerlerde durdurulup öğrencilere birtakım sorular sorulabilir. Böylelikle gerekli görülen ipuçları ile öğrenciler derste pasif durumdan aktif duruma geçirilebilecektir. Bunun yanında öğrencilerin zihninde tam olarak oturtamadığı ya da netleştiremediği olgu, kavram ve olaylar filmler yoluyla somutlaştırılıp anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca kısa filmler hem kişisel, hem de öğrenci gruplarına toplu olarak izletilebilir. Kısa filmlerin renkli ve hareketli olması sebebiyle öğrencilerin ilgilerini çekme ve dikkatlerini toplanmada da kolaylık sağlayabilmektedir. Bu filmler istenildiğinde durdurulabilir ve öğrenciler ile birlikte yorumlanabilir. Öğrenciler de bunları bireysel ve bağımsız olarak kullanılabildiği için önemlidir. Bu sayede öğrenci dersi kaçırdığı zaman veya tekrar etmek istediğinde ya da ilgilendikleri zaman kullanılabilmektedir. Öğrenciler film ve kısa filmler sayesinde, fiziksel uzaklık nedeniyle sınıf ortamına getirmenin mümkün olmadığı, ulaşamadıkları yer, mekân, kültürleri izleyebilmekte, insanları gözlemleyebilmekte ve doğa olayları gibi pek çok şeyi görme şansına sahip olabilmektedir. Filmler, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ettiği için öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır. Sadece bilişsel değil duyuşsal alandaki becerilerinde gelişimini sağlamaktadır. Gerçek hayatta olgu ve olayları görsel ve işitsel olarak sunabildiği için bu alandaki gelişimine de yardımcı olmaktadır.

Türkçe eğitiminde çok uyaranlı öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayabilecek gereçler arasındadır ve Türkçe eğitim programında görsel okumada kullanılan araçlar arasında değerlendirilir (Kırkkılıç & Akyol, 2007). Çocukların üst bilişsel, duyusal ve sosyal alanda gelişmelerine yardımcı olan kısa filmlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılmaları gerekmektedir (Yiğit, Alev, Yurt & Mazlum, 2017).

Birden fazla duyuya seslenen zengin içerikleri, küçük birimlerden oluşmaları, bir ders saati içinde tekrar kullanılabilmeleri ve kolay erişilebilirlikleri sayesinde eğitim-öğretim süreçlerinde kısa filmlerden rahatlıkla yararlanılabilir. Yurt içerisinde Türkçe eğitimiyle ilgili literatür taranmış ve ulaşılan veriler neticesinde eğitim-öğretim süreçlerinde kısa filmlerin kullanılmasını konu alan sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. İlgili çalışmalarda ise kısa filmlerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, dersi zenginleştirdiği, eğlenerek öğrenmeye yardımcı olduğu, öğrencilerin toplumsal kişilik kazanmasını sağladığı gibi pek çok sonuca ulaşılmıştır. Yurt dışında ana dil eğitimi üzerinde yapılan çalışmalarda da aynı

durum söz konusudur. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda görsel okuma bağlamında Türkçe öğretmenlerinin kısa filmlerden yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

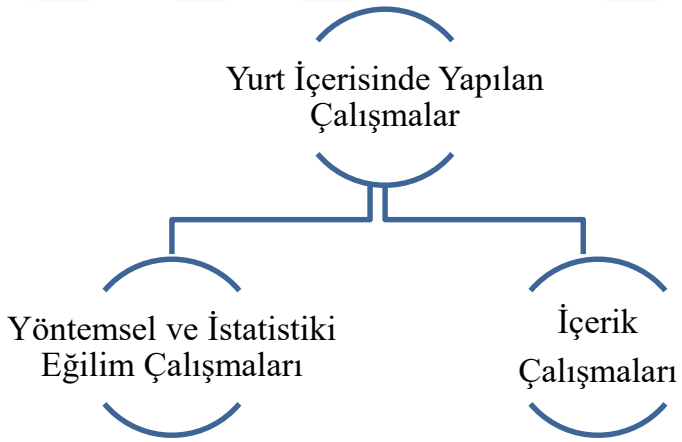
Bu kısımda araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar.

Yurt içinde yapılan çalışmalar iki aşamada incelenmiştir. Birinci aşamada ilgili çalışmalar yöntemsel ve istatistiksel eğilim açısından incelenmeye çalışılmıştır. "Önceden yapılmış çalışmaların yöntemlerini, ortaya koydukları varsayımları, veri toplama tekniklerini ve amaçlarını incelemeden ortaya konacak her türlü alanyazın incelemesi eksik ve bilgi yapılandırmasından yoksundur." (Ocak, 2010, s.29)

İkinci aşamada ilgili çalışmalar içerik açısından incelenmeye çalışılmıştır. Ocak (2010)'a göre alanyazın incelemesi akademik alanda yapılan ilgili çalışmaları biçim ve içerik özellikleri açısından incelemeye yarayan bir eleştiri yazısıdır.

Yurt içinde yapılan çalışmaları yöntemsel ve istatistiki eğilim açısından önemli bileşenlere ayıran içerik haritası Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yurt içinde yapılan çalışmalarla ilgili içerik haritası

İlgili çalışmaların yöntemsel ve istatistiki eğilim açısından incelenmesi.

Araştırmada kullanılan yöntemin özgünlüğünün ortaya konabilmesi için alanyazın çalışmalarının bu safhasında, araştırma konusuyla bire bir ilişkili olduğu düşünülen yurt içi çalışmaların yöntemsel ve istatistiksel eğilimlerinin gelişim ve değişim yönü belirlenmeye çalışılmıştır.

İncelenme sürecine değerlendirmeye alınacak çalışmalar için belirli ölçütler geliştirilerek başlanılmıştır. Geliştirilen ölçütler şunlardır:

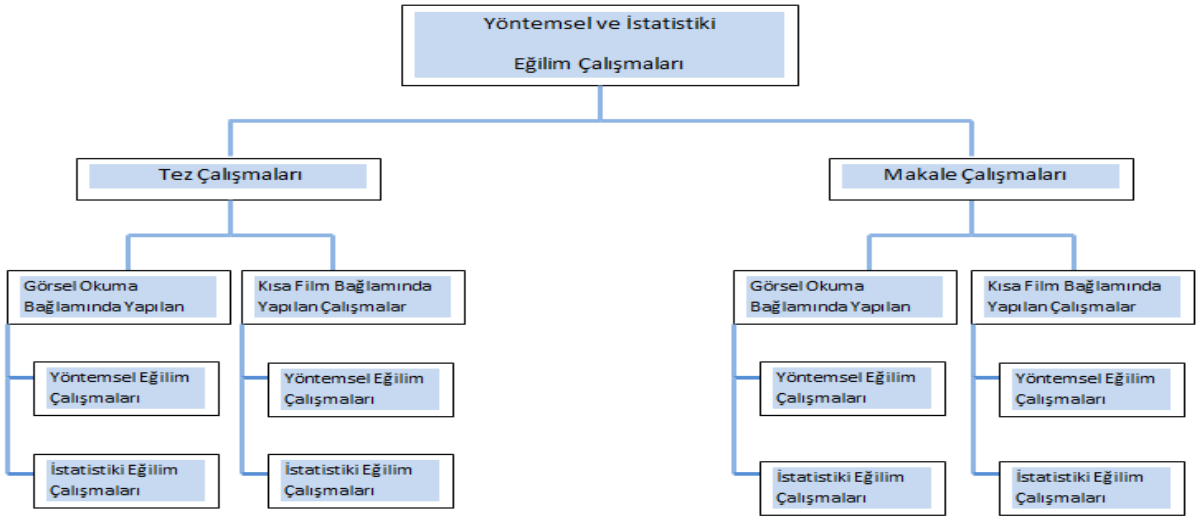
- Çalışmaların araştırma konusuyla ilgili olması,
- Çalışmaların 2010-2018 yılları arasında yapılmış olması,
- Ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların değerlendirilmesi,
- Çalışmaların Türkçe öğretimini konu alması durumunda ilkokul düzeyindeki öğrencilere yapılan çalışmaların değerlendirilmesi,
- Çalışmaların Türkçe öğretimini konu alması durumunda 2010 yılından önce yapılan çalışmaların değerlendirilmesi,
- Çalışmaların tam metnine ulaşılması,
- Karma yöntemle hazırlanmış çalışmalara öncelik verilmesidir.

İnceleme sürecine dâhil edilme ölçütleri geliştirildikten sonra çalışmanın odağını oluşturan *görsel okuma becerileri* ve *kısa film* söz grupları kullanılarak mevcut veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama sürecinde öncelikle lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. İncelenen tezlere ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından oluşturulmuş olan ve Türkiye'deki üniversitelerde hazırlanan tüm tezlerin sunulduğu Ulusal Tez Merkezi adlı veri tabanı kullanılarak ulaşılmıştır.

Tarama sonucunda görsel okuma becerilerini konu alan 2'si doktora ve 10'u yüksek lisans olmak üzere toplamda 12 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tezlerin türlerine bakıldığında ilgili alanda ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fatih Projesi kapsamında yurt içinde ilk ve orta düzeyde eğitim veren birçok okulda etkileşimli tahtaların yoğun olarak kullanıldığı düşünüldüğünde görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine dönük özellikle doktora seviyesinde sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda biçimsel çalışmaların yapılabilmesi için ilk olarak odak alınan çalışmalardaki yöntemsel eğilimler ortaya konmaya çalışılmıştır. Yöntemsel eğilimler ortaya konulurken sırasıyla tezlerde tercih edilen araştırma yaklaşım ve desenleri, örneklem grupları ve örneklem seçim yöntemleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yöntemsel eğilimler belirlendikten sonra araştırma odağında yer alan tezlerdeki istatistiksel eğilimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte önce tez çalışmalarında tercih edilen varsayım teknikleri ile istatistiksel analiz yazılımları belirlenmeye çalışılmış daha sonra yurt içerisinde yapılan çalışmaları doğrusal bir şekilde

sunma imkânı veren ve kendi içinde bölümlere ayrılan bir plan çıkarılmıştır. Yurt içinde yapılan çalışmaları yöntemsel ve istatistiki eğilim açısından önemli bileşenlere ayıran içerik haritası Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Yöntemsel ve istatistiki eğilim çalışmaları ile ilgili içerik haritası

Görsel okuma becerileri kapsamındaki tez çalışmalarındaki yöntemsel eğilimler.

Yöntemsel eğilimlerin belirlenme sürecinde önce araştırma odağında yer alan çalışmalarda tercih edilen araştırma yaklaşımlarına ait eğilim sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. *Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımları*

Araştırma Yaklaşımı	***f***	**%**
Nicel	8	66.6
Belirtilmemiş	2	16.6
Nitel	1	8.3
Karma (Mixed)	1	8.3
Toplam	**12**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde tez çalışmalarının büyük bir kısmında nicel araştırma yaklaşımının tercih edildiği görülmektedir. Belirli bir becerinin kazandırılması veya geliştirilmesi için yapılan çalışmalarda nicel veriler kadar katılımcıların duygu, düşünce, tutumlarını anlamaya yardımcı olan nitel veriler de önemlidir. Bu açıdan bakıldığında ilgili alanda nitel ve karma yöntemlerle yapılan çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Tablo 1'de nitel ve karma araştırma yaklaşımıyla hazırlanan az sayıdaki çalışma kadar araştırma yaklaşımı belirtilmeyen iki çalışma da dikkati çekmektedir. Bu çalışmalar Tarakçı

tarafından 2013 yılında yapılan yüksek lisans tezi ile Kuru tarafından 2008 yılında yapılan yüksek lisans tezleridir.

Nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmış olması dikkate alınarak ilgili çalışmaların karma yöntem araştırma yaklaşımıyla tasarlandığı söylenebilir. Karma yöntem araştırma yaklaşımı nicel veriler nitel bulgular ile açıklanmak istendiğinde; nitel bulgular nicel verileri desteklemesi amacıyla kullanıldığında veya nicel ve nitel yöntemlerin eş zamanlı ya da sıralı tasarımlarında farklılaşabilir. Bu yüzden araştırmaların yöntem kısmında tercih edilen desenin belirtilmesi gerekmektedir.

İncelenen tez çalışmalarında tercih edilen araştırma yaklaşımları belirlendikten sonra araştırma desenlerinin belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenmiş olan tez çalışmalarında tercih edilmiş olan araştırma desenleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenleri*

Araştırma Deseni	***f***	***%***
Nicel		
Tarama	6	42.8
Yarı Deneysel	2	14.2
İlişkisel	1	7.1
Saha Taraması	1	7.1
Nitel		
Belirtilmemiş	2	14.2
Karma		
Keşfedici Desen	1	7.1
Eylem Araştırması	1	7.1
Toplam	**14**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde tez çalışmalarında nicel araştırma desenlerinden tarama çalışmalarının daha çok tercih edildiği görülmektedir. Araştırmacının bağımsız değişken veya etmenler üzerinde herhangi bir müdahalesinin olmadığı bu araştırma deseni performans, görüş ve tutum gibi özelliklerin betimlenmesi amacıyla yapılır. Etkileşimli tahtaların kullanımıyla birlikte öğrenme-öğretme ortamlarında birçok yeni değişken öğrencileri etkilemekte fakat değişkenlerin etki düzeyleri bilinmemektedir.

Kontrol bozucu değişkenler denetim altına alınarak belirli bir değişkenin öğrenciler üzerindeki etki düzeyini belirlemeye dönük çalışmaların yapılması durumunda bu yeni süreçte

ortaya çıkacak birçok problemin kendiliğinden ortadan kalkacağı ve eğitim sürecinin daha verimli geçirileceği düşünülmektedir.

Bu tür olumlu sonuçların ortaya çıkması için de görsel okuma becerileri alanında daha fazla deneysel çalışma yapılmalıdır. İlgili araştırmanın bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde nitel araştırma yaklaşımıyla hazırlanan tezlerde hangi desenin belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Bu iki çalışmaya bakıldığında araştırmacıların veri toplama teknikleri ile araştırma desenlerini karıştırdıkları görülür. Yine bir araştırmada tercih edilen araştırma deseni ile araştırma yaklaşımının uyuşmadığı görülmektedir. Bu bulgular görsel okuma becerileri alanında yapılan bazı çalışmaların yöntem kısmında bazı eksiklerin bulunduğunu göstermektedir. Bu sebeple ilgili araştırmanın yöntem kısmı alanyazına bağlı kalınarak, dikkatle hazırlanmaya çalışılmıştır.

İncelenen tez çalışmalarında kullanılan araştırma desenleri ortaya konulduktan sonra örneklem grupları belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenmiş olan tez çalışmalarında tercih edilen olan örneklem grubu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Tezlerde Tercih Edilen Örneklem Grubu*

Örneklem Grubu	***f***	***%***
İlkokul Öğrencileri		
Dördüncü Sınıf	2	16.6
Birinci Sınıf	1	8.3
Ortaokul Öğrencileri		
Beşinci Sınıf	6	50.0
Altıncı Sınıf	1	8.3
Öğretmenler		
Sınıf Öğretmeni	2	16.6
Toplam	**12**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin en çok tercih edilen örneklem grubu olduğu görülmektedir. Bu grupta da genelde beşinci sınıf öğrencilerinin örneklem olarak kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmaların yarısında örneklem olarak beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçilmesi merak konusudur çünkü 2010 yılından 2018 yılına kadar aynı eğilim devam etmektedir. Tez çalışmalarında örneklem grubu olarak niçin beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçildiğine dair bir bilgi bulunmamaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde eğitim-öğretim süreçlerinde görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yurt içerisinde yapılan tez çalışmalarında eğitim paydaşlarından eğitim yöneticileri ile öğrenci velilerinin örneklem olarak kabul edildiği sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı, ders kitapları ile öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesine yer veren herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu tür çalışmaların görsel okuma becerileri alanını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında tez çalışmasında katılımcı olarak 7. sınıf düzeyinden öğrencilerin seçilmiş olması çalışmanın özgün değerini artıran bir husus olarak düşünülebilir. İncelenen tez çalışmasında örneklem grubu belirlendikten sonra ilgili çalışmalardaki örneklem seçim yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tez çalışmalarında tercih edilen örneklem seçim yöntemleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Örneklem Seçim Yöntemleri*

Örneklem seçim yöntemleri	***f***	***%***
Belirtilmemiş	8	66.6
Rastgele Örnekleme	2	16.6
Amaca Uygun Örnekleme	1	8.3
Küme Örnekleme	1	8.3
Toplam	**12**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde tez çalışmalarının çoğunda kullanılan örneklem grubunun hangi ölçütlere göre seçildiğinin belirtilmediği görülmektedir. Bu durumun araştırmaların genellenebilirliğine gölge düşürdüğü düşünülmektedir.

İncelenen tez çalışmalarında kullanılan araştırma desenleri belirlendikten sonra araştırmaların temel dayanağı olan veri toplama araçlarının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. İncelenen tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Veri Toplama Araçları*

Veri toplama araçları	***f***	***%***
Başarı Testi	5	18.5
Ölçek	5	18.5
Anket	5	18.5
Görüşme	4	14.8
Form	3	11.7
Gözlem	1	3.7
Doküman	1	3.7
Araştırmacı Günlüğü	1	3.7
Öğretmen Günlüğü	1	3.7
Video Kayıtlar	1	3.7

Toplam	**27**	**100**

Tablo 5'de dikkati çeken ilk husus toplam 12 tez çalışmasında 27 değişik veri toplama aracının kullanılmış olmasıdır. Bir araştırmada olgular hakkında gözlemde bulunmayı sağlayan veri toplama araçlarının çeşitliliği ne kadar fazla olursa araştırmanın geçerliği ve güvenirliği o kadar artar.

Tablo 5 incelendiğinde dikkati çeken ikinci husus tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak çoğunlukla başarı testi, ölçek ve anketin tercih edildiği; gözlem, doküman, araştırmacı ve öğretmen günlüğü ile video kayıt tekniklerinin ise daha az tercih edilmiş olduğu görülmektedir. Veri toplama araçlarının yönteme göre şekillendiği düşünüldüğünde çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerine uygun veri toplama araçlarının tercih edilmesi anlaşılır bir durumdur.

Tablo 5'de dikkati çeken son husus ise tez çalışmalarında gözlem tekniğine çok fazla yer verilmemesidir. İlgili çalışmaların genelde sınıf ortamında yapıldığı düşünüldüğünde gözlem tekniği sayesinde süreç doğrudan ve yansız bir biçimde rahatça izlenebilir.

Yöntemsel eğilimlerin ortaya konma sürecinde son olarak veri analiz yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen tez çalışmalarında kullanılan veri analiz yöntemleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Veri Analiz Yöntemleri*

Veri analiz yöntemleri	***f***	**%**
Betimsel İstatistik	10	62.5
İçerik Analizi	5	31.25
Betimsel Analiz	1	6.25
Toplam	**16**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde görsel okuma becerilerini konu alan tez çalışmalarında sınırlı sayıda veri analiz yöntemi kullanıldığı ve en fazla betimsel istatistik yönteminin tercih edildiği görülmektedir.

Görsel okuma becerileri kapsamındaki tez çalışmalarında istatistiki eğilimler.

Bu süreçte araştırma odağında yer alan çalışmalarda kullanılan varsayım teknikleri ile istatistiksel analiz yazılımları belirlenmeye çalışılmıştır. Tezlerde tercih edilen varsayım tekniklerine ait eğilim sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. *Varsayım Teknikleri*

Varsayım teknikleri	*f*	%
Frekans/yüzde/çizelge	11	26.8
Bağımlı/bağımsız örneklem t-testi	8	19.5
ANOVA	4	9.7
Ortalama/standart sapma	3	7.3
Post-Hoc	3	7.3
Kruskal-Wallis testi	3	7.3
Mann Whitney U testi	3	7.3
Diğer	6	14.6
Toplam	**41**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde görsel okuma becerileri kapsamında yapılan tez çalışmalarının her birinde birden fazla sayı ve çeşitte varsayım tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda çok çeşitli varsayım tekniğine yer verilmesi verilerin betimlenmesini, dağılımlarının normalliğinin sınanmasını, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünün ve düzeyinin belirlenmesini ve aynı ya da farklı gruplardan elde edilen ölçümlerin karşılaştırılmasını sağlar.

Tablo 7 incelendiğinde çalışmalarda genel olarak verilerin betimlenmeye çalışılıp aynı ya da farklı gruplardan elde edilen ölçümlerin karşılaştırılmak istendiği görülmektedir. İstatistiki eğilim belirleme çalışmalarında tezlerde tercih edilen varsayım teknikleri ortaya çıkarıldıktan sonra, istatistiksel analiz yazılımları belirlenmeye çalışılmıştır. Tez çalışmalarında kullanılan istatistiksel analiz yazılımları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *İstatistiksel Analiz Yazılımları*

İstatistiksel Analiz Yazılımları	*f*	%
SPSS	8	66.6
Excel	1	8.3
ITEMAN	1	8.3
Belirtilmemiş	4	33.3
Toplam	**12**	**100**

Tablo 8 incelendiğinde çalışmalardaki istatistik çözümleme işlemleri için en fazla SPSS programının kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra istatistiksel hesaplamalar yapılırken hangi yazılımın kullanıldığına yer verilmeyen çalışmaların sayısının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun çalışmaların geçerlik ve güvenirliğini etkilediği

düşünülmektedir çünkü farklı bir araştırmacının önceden yapılan bir çalışmayı benzer gruplar üzerinde denemek istediğinde elde ettiği verileri hangi istatistiksel yazılım programı ile analiz edeceğini bilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tez çalışmalarında ayrıca ITEMAN gibi madde analiz programlarının çok az kullanıldığı, nitel verilerin analizini gerçekleştirmede kolaylıklar sunan NVIVO, yapısal eşitlik modelleme analizlerinde kullanılan LISREL gibi yazılımların hiç kullanılmadığı saptanmıştır.

Görsel okuma becerileri alanında hazırlanan tez çalışmaları yöntemsel ve istatistiki eğilim açısından incelendikten sonra öğrenme-öğretme süreçlerinde kısa film kullanımını konu alan tez çalışmalarındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır.

Kısa film kullanımını konu alan tez çalışmalarındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimler.

Yapılan tarama sonucunda kısa filmlerin eğitim- öğretim süreçlerinde kullanımını konu alan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışma 2016 yılında Şeyda Yeşilyurt tarafından yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan doktora çalışmasıdır.

Bu bulgu öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımını konu alan bir çalışmanın ilgili alanda doldurduğu boşluğun daha iyi görünmesini sağlamaktadır. Tarama sonucunda sadece bir çalışmaya ulaşıldığı için yöntemsel ve istatistiki eğilimler belirlenirken tablolar oluşturmaya ihtiyaç duyulmamış, ilgili çalışmadaki yöntemsel ve istatistiki eğilim unsurları maddeler hâlinde verilmeye çalışılmıştır. Önce çalışmadaki yöntemsel eğilim unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili çalışmadaki yöntemsel eğilim unsurları şunlardır:

- Araştırma odağındaki çalışmada araştırma yaklaşımlarından karma yöntem araştırması tercih edilmiş fakat araştırma sürecinde yapılacak işlemlerin (deneysel model, eylem araştırması) eş ya da art zamanını gösteren, karma yöntem araştırmalarına uygun desenlerden -yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı ve keşfedici sıralı desen gibi- hangisinin tercih edildiği belirtilmemiştir.

- Araştırma odağındaki çalışmada katılımcı olarak üniversite öğrencilerinin tercih edildiği belirtilmişse de bu öğrencilerin nasıl seçildiğine dair herhangi bir vurgu yapılmamıştır.

- Araştırma odağındaki çalışmada form, başarı testi ve konu alan uzmanları ile öğrencilerin görüşlerini alma amaçlı hazırlanan anketler veri toplama aracı olarak kullanılmış elde edilen bu veriler çeşitli tekniklerle zengin bir analiz sürecinden geçirilmiştir.

Yöntemsel eğilim unsurları ortaya çıkarılmaya çalışıldıktan sonra ilgili çalışmadaki istatistiki eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili çalışmadaki istatistiki eğilim unsurları şunlardır:

- Araştırma odağındaki çalışmada SPSS yardımıyla frekans ve yüzdeler, bağımlı ve bağımsız örneklem t-testleri, Kruskal-wallis Testi, Mann –Whitney U Testi, ANOVA ve Post-Hoc Testi ile analiz edilmiştir.

Kısa film kullanımını konu alan tez çalışmalarındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimler belirlendikten sonra araştırmanın odağını oluşturan *görsel okuma becerileri* ve *kısa film* söz grupları kullanılarak mevcut veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama, tez çalışmalarında geliştirilen ölçütlere göre yapılmıştır.

Tarama sonucunda görsel okuma becerilerini konu alan 5, eğitim- öğretim süreçlerinde kısa film kullanımını konu alan sadece bir adet makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ilk olarak görsel okuma becerileri kapsamında yer alan makalelerdeki yöntemsel ve istatistiki eğilimler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Görsel okuma becerileri kapsamındaki makale çalışmalarında yöntemsel eğilimler.

Yöntemsel eğilimlerin belirlenme sürecinde ilk olarak araştırma odağında yer alan çalışmalarda tercih edilen araştırma yaklaşımlarına ait eğilim sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. *Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımları*

Araştırma Yaklaşımı	***f***	***%***
Nicel	3	60
Nitel	2	40
Toplam	**5**	**100**

Tablo 9'dan elde edilen ilk sonuç görsel okuma kapsamındaki makalelerin ilgili alanda yapılan lisansüstü çalışmalardan dahi daha az oluşudur. Görsel okuma becerileri ile ilgili konuların kapsamının genişliği ve bu alanda yapılacak araştırmalarda daha çok disiplinler arası çalışmalara ihtiyaç duyulması böyle bir sonuca sebep olarak gösterilebilir.

Tablo 9 incelendiğinde görsel okuma becerileri kapsamında yapılan çalışmaların nicel ya da nitel araştırma yaklaşımlarıyla hazırlandığı, karma yöntem araştırma yaklaşımının ise tercih edilmediği görülmektedir. Nicel ve nitel verilerin toplanıp analiz edildiği için araştırma probleminin herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan karma

araştırma yöntem araştırma yaklaşımıyla yapılan çalışmalara daha çok ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İncelenen makalelerde araştırma yaklaşımları belirlendikten sonra araştırma desenlerinin belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenmiş olan tez çalışmalarında tercih edilmiş olan araştırma desenleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Makalelerde Kullanılan Araştırma Desenleri*

Araştırma Deseni	***f***	***%***
Nicel		
Tarama	3	60
Betimsel	2	40
İlişkisel	1	20
Nitel		
Doküman İncelemesi	2	40
Toplam	**5**	**100**

Tablo 10 incelendiğinde görsel okuma becerileri kapsamında yapılan çalışmalarda tarama deseni ile doküman incelemesinin tercih edildiği, deneysel çalışma desenlerine yer verilmediği görülmüştür. İncelenen makale çalışmalarında kullanılan araştırma desenleri belirlendikten sonra örneklem grupları belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenmiş olan tez çalışmalarında tercih edilen örneklem grubu Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Tezlerde Tercih Edilen Örneklem Grubu*

Örneklem Grubu	***f***	***%***
Öğrenciler		
Dördüncü Sınıf	1	20
Öğretmenler		
Sınıf Öğretmenleri	2	40
Dokümanlar		
Çalışma kitapları	2	40
Toplam	**5**	**100**

Tablo 11 incelendiğinde beş çalışmadan sadece birinde örneklem olarak öğrencilerin seçildiği ve bu örneklem grubunun da ilkokul düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. İlgili alanda yapılan tez çalışmalarının tümünde örneklem grubunu değişik eğitim düzeylerinde eğitim gören öğrenciler oluştururken, makale çalışmalarında tersi bir durum söz konusudur. Günümüzde öğrencilerin aktif bir sosyal medya kullanıcısı olduğu

düşünüldüğünde görsel okuma becerilerini konu alan makale çalışmalarında örneklem olarak öğrencilerin tercih edilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Örneklem grubu belirlendikten sonra ilgili çalışmalardaki örneklem seçim yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenmiş olan tez çalışmalarında tercih edilen örneklem seçim yöntemleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *Örneklem Seçim Yöntemleri*

Örneklem seçim yöntemleri	***f***	**%**
Belirtilmemiş	3	60
Basit Seçkisiz Örnekleme	1	20
Amaçsal Örnekleme	1	20
Toplam	**5**	**100**

Tablo 12 incelendiğinde sadece iki makale çalışmasında örneklemin hangi yöntemle seçildiğine dair bilgi verilmiştir.

Yöntemsel eğilimlerin ortaya konma sürecinde son olarak araştırmaların temel dayanağı olan veri toplama araçlarının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. İncelenen tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Veri Toplama Araçları*

Veri toplama araçları	***f***	**%**
Doküman	2	40
Başarı Testi	1	20
Anket	1	20
Ölçek	1	20
Toplam	**5**	**100**

Tablo 13 incelendiğinde hemen hemen her makale çalışmasında farklı bir veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Görsel okuma becerileri alanında yapılan makale çalışmalarında farklı türde veri toplama araçları kullanılsa da verilerin bir araçla toplanmaya çalışıldığı görülmektedir. Tablo 13 incelendiğinde çalışmalarda gözlem ve görüşmenin kullanılmadığı görülmektedir.

Katılımcıların tutum ve davranışlarını net bir şekilde anlamayı sağlayan, sözel davranışları gözleme imkânı sunan ve katılımcılardan derinlemesine bilgi almayı sağlayan, kullanışlı bu nitel veri toplama araçlarının kullanılmasının çalışmaların niteliğini artıracağı düşünülmektedir.

Görsel okuma becerileri kapsamındaki makale çalışmalarında istatistiki eğilimler.

Bu süreçte araştırma odağında yer alan çalışmalarda kullanılan varsayım teknikleri ile istatistiksel analiz yazılımları belirlenmeye çalışılmıştır. Makale çalışmalarında tercih edilen varsayım tekniklerine ait eğilim sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14. *Varsayım Teknikleri*

Varsayım teknikleri	***f***	**%**
Frekans/yüzde/çizelge	4	23.5
Post-Hoc	4	23.5
ANOVA	2	11.7
Ortalama/standart sapma	2	11.7
Bağımlı/Bağımsız örneklem t-testi	2	11.7
Kruskal-Wallis testi	1	5.8
Mann Whitney U testi	1	5.8
Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu	1	5.8
Toplam	**17**	**100**

Tablo 14 incelendiğinde görsel okuma becerileri kapsamında yapılan makale çalışmalarının çoğunda birden fazla sayı ve çeşitte varsayım tekniğinin kullanıldığı ve genelde frekans/yüzde/çizelge tekniğiyle çeşitli Post-Hoc tekniklerinin tercih edildiği görülmektedir. Çeşitli Post-Hoc tekniklerine yönelimin olması makale çalışmalarında seçilen gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ve farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının bulunmak istendiğini göstermektedir. Gruplar arası anlamlı bir farklılığın görüldüğü durumlarda, farklılığın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek için varsayım tekniklerinden post-Hoc tercih edilir (Köklü, Büyüköztürk & Bükeoğlu, 2006).

İstatistiki eğilim belirleme çalışmalarında makale çalışmalarında tercih edilen varsayım teknikleri ortaya çıkarıldıktan sonra, istatistiksel analiz yazılımları belirlenmeye çalışılmıştır. Tez çalışmalarında kullanılan istatistiksel analiz yazılımları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *İstatistiksel Analiz Yazılımları*

İstatistiksel Analiz Yazılımları	***f***	**%**
SPSS	2	40
Belirtilmemiş	3	60
Toplam	**5**	**100**

Tablo 15 incelendiğinde istatistik çözümleme işlemlerinde kullanılan yazılım programlarının genelde belirtilmediği, belirtilen çalışmalarda ise SPSS'in tercih edildiği görülmektedir. Görsel okuma becerileri kapsamında makale çalışmaları incelendikten sonra alanyazın çalışmalarındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimlerin belirlenmesi safhasında son olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde kısa film kullanımını konu alan makaleler incelenmeye çalışılmıştır.

Kısa film kullanımını konu alan makale çalışmalarındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimler.

Yapılan tarama sonucunda kısa filmlerin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımını konu alan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Cemil Şahin (2015) tarafından yapılan bu deneysel çalışmada kısa filmlerin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Dört temel dil becerisinin okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluştuğu düşünüldüğünde sadece kısa filmlerin dinleme becerisi üzerine etkisinin çalışılmış olması ilgili alandaki boşluğu göstermesi yanında mevcut alanyazının nasıl genişletileceği konusunda da araştırmacılara ipucu vermektedir.

Tarama sonucunda sadece bir çalışmaya ulaşıldığı için yöntemsel ve istatistiki eğilimler belirlenirken tablolar oluşturmaya ihtiyaç duyulmamış, ilgili çalışmadaki yöntemsel ve istatistiki eğilim unsurlar maddeleştirilerek verilmeye çalışılmıştır. İlk olarak yöntemsel eğilim unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili çalışmadaki yöntemsel eğilim unsurları şunlardır:

- Araştırma odağındaki çalışma nicel araştırma yöntemiyle hazırlanmış ve bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni tercih edilmiştir. Çalışmada araştırma yöntemi ve desenin açık olarak belirtilmiş olması tercih edilen yöntemin doğasına uygundur. Nicel araştırma yöntemiyle hazırlanan bir çalışmada tüm çalışma adımları açık ve ayrıntılı olarak verilmelidir çünkü nicel bir araştırmada yapılaşmış araştırma stratejisine ihtiyaç duyulur.

- Araştırma odağındaki çalışmada evren, örneklem, örneklem seçim yöntemleri, deney ve kontrol grubuna öğrencilerin atamanın hangi yollarla yapılacağına dair detaylı bilgiler verilmiştir. Çalışma grubunun altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşturulmasının Piaget'nin (Piaje) Bilişsel Gelişim Dönemleri Kuramı'na dayandırılarak izah edilmeye çalışılmasının araştırmanın özgünlüğünü artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca deneysel işleme başlanmadan önce okul yönetimi ve öğrenci velilerinden gerekli izinlerin alınıp çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgiler verilmiş olması araştırmanın temel etik ilkelere göre yapıldığını gösterdiği için önemlidir.

- Araştırma odağındaki çalışma için gerekli olan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen dört seçenekli, çoktan seçmeli 5 adet, aynı kazanımları ölçmeye yönelik hazırlanmış, eş değer "Dinlediğini/İzlediğini Anlama Testleri" ile toplanmıştır

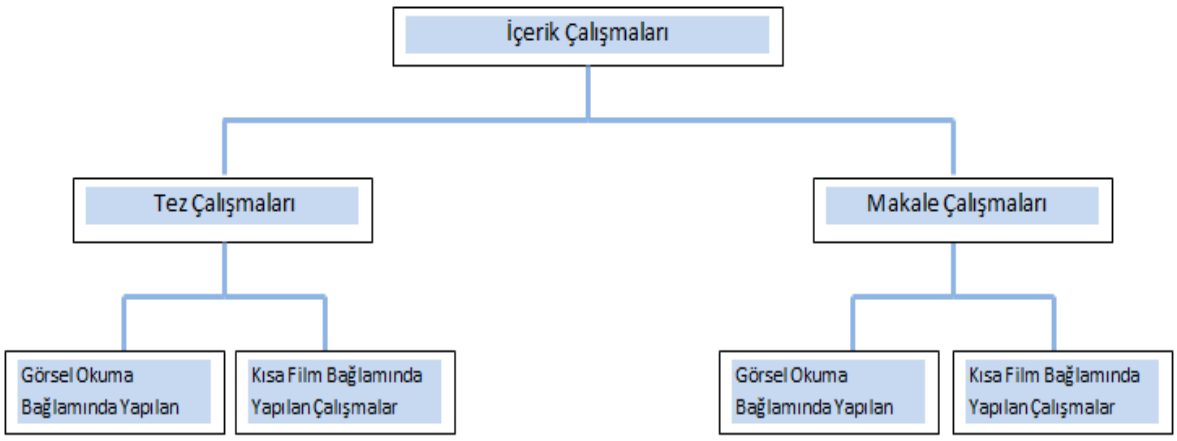
Yöntemsel eğilim unsurları ortaya çıkarılmaya çalışıldıktan sonra ilgili çalışmadaki istatistiki eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili çalışmadaki istatistiki eğilim unsurları şunlardır:

- Araştırma odağındaki çalışmanın veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Kısa film kullanımını konu alan makale çalışmasındaki yöntemsel ve istatistiki eğilimler belirlendikten sonra yurt içinde yapılan çalışmalar içerik açısından incelenmeye çalışılmıştır.

İlgili çalışmaların içerik açısından incelenmesi.

Araştırma odağındaki tez ve makale çalışmaları biçimsel açıdan incelemeye tabi tutulduktan sonra içerik açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte ilgili çalışmalar amaç, önem, sonuç ve öneriler açısından incelenmeye çalışılacaktır. Yurt içinde yapılan çalışmaları içerik açısından önemli bileşenlere ayıran içerik haritası Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma odağındaki çalışmaların içeriyle ilgili içerik haritası.

Görsel okuma becerilerini konu alan tez çalışmalarının içerik açısından incelenmesi.

Görsel okuma becerileri kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçütlere göre belirlenen yüksek lisans ve doktora çalışmaları biçim açısından incelenmeye çalışılırken bu bölümde ilgili çalışmalar içerik açısından incelenmeye çalışılmıştır. Görsel okuma kapsamında yapılan yüksek lisans çalışmalarına dönük içerik bilgileri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. *Görsel Okuma Becerileri Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerine Ait İçerik Bilgileri*

No	Araştırmacı	Tarih	Başlık	Amaç	Sonuç
1	Hatice Kübra Akçam	2006	Görsel Okumanın İlköğretim 5.Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi	Bu araştırma görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır.	Araştırma sonucunda bilgi verici metinlerde anlam kurma, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri üzerinde görsel okuma etkinliklerini içeren öğretim yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2	Bilge Çam	2006	İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasında İlişki	Bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek, görsel okuma eğitimi için bazı öneriler getirmek amaçlanmıştır.	Araştırmanın sonunda öğrencilerin görsel okuma becerindeki düzeylerinin artmasında birçok değişkenin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca görsel okuma düzeylerinin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaştığı, görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.
3	Hulusi Balun	2008	İlköğretim I. Kademede Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği	İlköğretim I. kademede uygulanan "Görsel Okuma" ve "Görsel Sunu" öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.	Araştırma sonunda öğretmenlerin görsel okuma ve sununun öğrenmede kalıcılığı artırdığı, görsel okuma ve sunu becerilerinin öğrencileri hayata hazırlamada etkili olduğu ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği düşüncesini benimsedikleri görülmüştür.
4	Armağan Kuru	2008	İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi	Beşinci sınıf TDÖP'de yer alan görsel okuma ve sunu becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan olumlu/olumsuz durumların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.	Sonuç olarak öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade edip bu becerilere dönük bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 16. *(devamı) Görsel Okuma Becerileri Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerine Ait İçerik Bilgileri*

5	Eyüp Bozkurt	2011	İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi	Bu çalışmanın amacı ilköğretim 1. sınıf ders programında yer alan görsellerin niteliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu, görsellere ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.	Araştırmada elde edilen sonuçlar 10 başlık altında verilmiştir. En fazla dikkat çeken başlıklar: görsel okuma ve sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin başlıklardır.
6	Gizem Güldaş	2012	İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinlikleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri	Bu araştırma ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır.	Araştırmaya katılan öğretmenler genelde görsellerin dikkat çekici, ilgi uyandırıcı, soru sormaya, görüş alışverişi yapmaya özendirici, çevreye farklı bir göz ve mantıkla bakmaya özendirici olduğunu düşünmektedir.
7	Aynur Tarakçı	2013	İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Görsel Okuma-Görsel Sunu Çalışmalarında Kitle İletişim Araçlarının Değer Edinimine Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi	İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde görsel okuma görsel sunu alanında kitle iletişim araçlarının kullanımının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik etkisini belirlemektir.	Bu araştırmada değerler eğitimi programı ile yapılan çalışmaların değer edinimini olumlu yönde etkilediği, ilgili çalışmalara katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.
8	Rukiye Semizoğlu	2013	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerileri arasında bir ilişki aranmaktadır.	Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma puanlarının cinsiyet ve sosyoekonomik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
9	Esra Özyurt Aydemir	2016	Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Görsel Okuma ve Sunu Becerilerini Geliştirme Açısından İncelenmesi	Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve sunu becerilerine yönelik kazanımların dağılımı, öğrencilerin ulaştıkları beceri düzeyleriyle öğretmen görüşlerini belirlemektir.	Araştırmada ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır: Öğretmenler, görsel okuma ve sunu etkinliklerini sınıf ortamında uygulamakta yetersiz kalmaktadır. Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin görsel okuma ve sunu becerisi kazandırma konusunda yeterlilikleri zayıftır.
10	Ahmet Sağlamgöncü	2016	Sosyal Bilgiler Öğrenme Ortamlarına Görsel Okumayı Eklemlemek: Örnek Bir Uygulama	Sosyal Bilgiler dersi öğrenme/öğretme sürecinde görsel materyalleri ve görsel okumayı merkeze alan bir öğretim süreci planlamak, uygulamak ve uygulamanın etkili olup olmadığını irdelemektir.	Görsel okuma temelli uygulanan öğretim süreci sonunda, öğrencilerin görsel kavramına dönük algılarında önemli bir değişiklik yaşandığı ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü sanayi devriminin yaşandığı günümüz dünyasında, eğitim süreçlerinde görsel ve görsel-işitsel araçlardan daha fazla yararlanılmaktadır. Bu sebeple her geçen yıl görsel okuma kapsamında daha fazla çalışma yapılması beklenmektedir fakat Tablo 16 incelendiğinde görsel okuma kapsamındaki yüksek lisans tezlerinin on yıllık bir zaman dilimine yayıldığı ve her yıl ortalama bir araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Başlık açısından bakıldığında ise daha çok metin, ilişki ve paydaş temelli çalışmalara öncelik verildiği görülmektedir. Bu sebeple de çalışmalarda görsel unsurların; anlam kurmaya, eleştirel okumaya etkileri, Türkçe dersinde ilgili yaş düzeylerinde belirlenen kazanımlara ulaşılma noktasındaki etkileri ve bu süreçte yaşanan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışmalarını bu amaçlar doğrultusunda geliştiren araştırmacılar, görsel unsurların anlam kurma ve eleştirel okuma gibi becerilerin gelişmesinde olumlu etkilere sahip olduğunu, bu becerilerin gelişiminde birçok değişkenin etkisinin olduğu ve bu süreçte gerek fiziki imkânların yetersizliği gerek sınıf mevcutlarının fazlalığı ve öğretmenlerin ilgili alandaki yetersizlikleri yüzünden birtakım sorunların yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Görsel okuma kapsamında yapılan yüksek lisans tezleri içerik açısından incelenmeye çalışıldıktan sonra doktora tezlerinin incelenme sürecine geçilmiştir. Görsel okuma kapsamında yapılan doktora tezlerine dönük içerik bilgileri Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. *Görsel Okuma Becerileri Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerine Ait İçerik Bilgileri*

No	Araştırmacı	Tarih	Başlık	Amaç	Sonuç
1	İsmail Özsarı	2015	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik "Görsel Okuma Eğitimi Programı" Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması	Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma eğitim programının yapılandırılması ve etkililiğinin sınanmasıdır.	İlgili programın öğrencilerin görsel okuma düzeylerini önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi eğitimi alma, bilgisayar kullanma gibi değişkenlerin öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişmesinde etkisinin olduğu; cinsiyet ve anne baba eğitim durumu gibi değişkenlerin ise etkisinin olmadığı gözlenmiştir.
2	Nur Hümeyra Özdemir Eren	2015	Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma ve Sunu Becerilerine Etkileri	Bu araştırmanın amacı yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve sunu becerilerine etkisinin incelenmesidir.	Araştırma sonunda yaratıcı düşünme teknikleri ile yürütülen derslerin görsel tasarımın kalıcılığına katkı sağlayıp öğrencilere Türkçe dersini sevdirdiği gözlenmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde dikkati çeken en önemli husus Özsarı (2015) tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasındaki bazı sonuçlar ile Çam (2006) ve Semizoğlu (2013) tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmalarındaki bazı sonuçların çelişiyor olmasıdır. Çam ve Semizoğlu'nun 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları iki ayrı çalışmada cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve ana baba eğitim durumu gibi bazı değişkenlerin öğrencilerin görsel okuma düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşırken, Özsarı'nın 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ilgili değişkenlerin öğrencilerin görsel okuma düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görsel okuma kapsamında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri içerik açısından incelenmeye çalışıldıktan sonra eğitim-öğretim süreçlerinde kısa film kullanımını konu alan tezler içerik açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Kısa film kullanımını konu alan tez çalışmalarının içerik açısından incelenmesi.

Eğitim öğretim süreçlerinde kısa film kullanımını konu alan tez çalışmasına dönük içerik bilgileri aşağıdaki Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Kısa Film Kullanımı Kapsamında İncelenen Tez Çalışmasına Ait İçerik Bilgileri*

No	Araştırmacı	Tarih	Başlık	Amaç	Sonuç
1	Şeyda Yeşilyurt	2016	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygu Durumlarını Yansıtan Kısa Filmlerin Oluşturulması ve Öğrenci Başarısına Etkisi	Bu çalışmayla dil öğretimi için önem arz eden kalıp ifadeler ve sözel dilin birleşimi olan duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç duyulan materyal eksikliğinin giderilmesi ve bu materyalin öğrenci başarısına etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.	Araştırma sonunda kısa filmlerin bir ders materyali olarak başarılı sonuçlar verdiği, kalıp ifadelerin dil öğretiminde öğrencilere kolaylık sağlayan kültürel bir öge olduğu tespit edilmiş ve bu iki unsurun dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 18 incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan çalışmada öğrenme-öğretme süreçlerinde eksikliği hissedilen bir materyalin geliştirilmeye çalışıldığı görülür. Öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine dönük bir alt amaç içermeyen çalışmanın materyal geliştirme sürecinde ise hâlihazırdaki kısa filmlerden faydalanmak yerine öğrencilerle maksatlı kısa filmler oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Araştırma odağındaki tez çalışmaları içerik açısından incelenmeye çalışıldıktan sonra makale çalışmalarının incelenmesi sürecine geçilmiştir.

Görsel okuma becerilerini konu alan makale çalışmalarının içerik açısından incelenmesi.

Görsel okuma becerileri konu alan makale çalışmalarına dönük içerik bilgileri Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. *Görsel Okuma Becerileri Kapsamında Taranan Makalelere Ait İçerik Bilgileri*

No	Araştırmacı	Tarih	Başlık	Amaç	Sonuç
1	Burhan Akpınar	2009	İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi	Bu araştırmanın amacı, yeni Türkçe öğretim programları (1-5. sınıflar) görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.	Araştırmada öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını, bazı kavramlar dışında genelde benimsedikleri ve uygulamada etkili bulduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenler görsel okuma ve sunu öğrenme alanının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşündedirler.
2	Bilge Çam Aktaş	2010	İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi	Araştırmanın amacı 1-5. sınıf Türkçe dersi görsel okuma kazanımlarının sınıf düzeyine göre öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumu ve bu etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığını incelemektir.	Araştırma sonunda Türkçe öğrenci kitaplarında bazı kazanımlara yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilirken, bazı kazanımlara yönelik etkinliklere çok az sayıda yer verildiği, bazı kazanımlara ise hiç yer verilmediği görülmüştür.
3	Ali Göçer, Gürkan Tabak	2012	İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma Etkinlikleri Bağlamında İncelenmesi	Çalışmanın amacı ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında sunulan etkinliklerin programda verilen 5. sınıf görsel okuma kazandıracak nitelikte olup olmadığının araştırılmasıdır.	Çalışma sonucunda görsel okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin temalara dağılımı genel olarak dengeli bulunmuştur. Ancak tema başında verilen kazanım listesindeki bazı kazanımlara yönelik öğrenci çalışma kitabında etkinliklerin yer almadığı görülmüştür.
4	Eyüp Bozkurt, Mehmet Ulucan	2014	İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının İncelenmesi	Çalışmanın amacı birinci sınıf Türkçe dersi görsel okuma ve sunu kazanımlarının öğrenci düzeyine uygunluğu ile bu süreçte yaşanan zorlukları belirlemektir.	Araştırmada elde edilen sonuçlar altı başlık altında toplanmıştır. Görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarının öğrenci seviyesine uygunluğu ile süreç içinde yaşanan sorunlara ilişkin sonuçlar en fazla dikkat çeken başlıklardır.
5	Özlem Baş, Nergiz Kardaş	2014	İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki	Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.	Bu araştırmada öğrencilerin görsel okuma becerileri ile okuduklarını anlama becerileri arasında çift yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde altı yıl içerisinde görsel okuma becerileri kapsamında beş makale çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu beş çalışmadan dördünün teorik ve metin temelli biri ise uygulamaya dönük ve ilişkisel temellidir.

Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsendiği günümüz eğitim sisteminde çoklu zekâ kuramının da etkisiyle aynı anda birçok beceri öğrenme-öğretme süreçlerine katılmak istenmektedir. Bu sebeple ilgili alanda görsel okuma becerilerinin kazandırılma

sürecini önceleyen uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesinin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Görsel okuma becerilerini konu alan makaleler incelenme işlemi tamamlandıktan sonra kısa filmlerin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımını konu alan çalışmaları incelenmeye çalışılmıştır.

Kısa film kullanımını konu alan makale çalışmalarının içerik açısından incelenmesi.

Eğitim öğretim süreçlerinde kısa film kullanımını konu alan makale çalışmasına dönük içerik bilgileri Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Kısa Film Kullanımı Kapsamında İncelenen Makale Çalışmasına Ait İçerik Bilgileri*

No	Araştırmacı	Tarih	Başlık	Amaç	Sonuç
1	Cemil Şahin	2015	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Kısa Filmlerin Etkisi	Bu çalışmanın temel amacı, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisini geliştirmektir.	İçeriği görsel ve işitsel olarak erişilebilir hâle getirdiği için kısa filmlerin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine fazlasıyla katkı sunduğu görülmüştür.

Kısa filmlerin temel becerilerden biri sayılan dinleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu deneysel çalışma, birden fazla duyuya hitap edebilecek içeriği sayesinde kısa filmlerin öğrencilerin dinleme becerisinin gelişimine katkısının yanı sıra bilişsel gelişimine de katkı sunacağını ortaya koymuştur. Yine bu çalışma sayesinde görsel unsurların sadece öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişimine katkı sunmadığı, dinleme becerilerinin de gelişimine katkı sunmakta olduğu görülmüştür. Yurt içerisinde yapılan çalışmalar biçimsel (yöntemsel ve istatistiki eğilim çalışmaları) açıdan ve içerik açısından incelendikten sonra yurt dışında yapılan çalışmalar biçim ve içerik açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar.

Bu kısımda farklı ülkelerde yapılan ve araştırma konusuyla doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen tez ve makale türünde dokuz çalışma amaç, yöntem, desen ve sonuç açısından incelenmeye çalışılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalara dönük biçim ve içerik bilgileri Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. *Yurt dışında yapılan çalışmalara dönük biçim ve içerik bilgileri*

No	Yazar	Yıl ve Ülke	Başlık	Amaç	Yöntem ve Desen	Sonuç
1	Andrzejczak N.,Trainin G., Poldberg, M.	2005, ABD	Görüntüden Metne: Yazma Süreçlerinde Görüntülerin Kullanılması (From Image to Text: Using Images in the Writing Process)	Bu çalışmada görsel sanat yaratım ve yazma süreçlerinin bütünleştirilmesi-nin faydalarına dikkat çekilmek istenmiştir.	Nitel yöntem, durum çalışması	Bu çalışma zengin görsel sanat deneyimlerinin öğrencileri daha fazla düşünme ve yazmaya teşvik ettiğini göstermektedir.
2	Shurtleff, S.J.	2006, ABD	Dil Sanatları Sınıfında Bir Metin Çözümleme Metodu Olarak Görsel Okuma (Visual Literacy As A Method of Understandıng Texts in the Language Arts Classroom: Storyboardıng and Video Production)	Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin şiir ve düz yazı türündeki metinleri okuma isteksizliklerinin araştırılmasıdır.	Nitel yöntem, durum çalışması	Araştırma, yazılı metinlerin görselleşmesini sağlayan film şeritleri ve videolar sayesinde metinle nasıl bir etkileşimde bulunduklarını okuyucularla konuşmanın yeni yolları ortaya çıkmıştır.
3	Marganić, M.B.	2010, Sırbistan	Dijital Ortamda Görsel Okuryazarlığın Geliştirilmesi (Development Vısual Lıteracy in Dıgıtal Envıronment)	Bu çalışmanın amacı görsel kültürün modern dünyasında öğrencilerin görsel okuryazar olmalarının önemini vurgulamaktır.	Belirtilmemiş	Modern okulun en önemli görevlerinden birinin yeni nesil eğitim ortamlarına modern teknolojiyi entegre etmek olduğunu belirten yazar, animasyon karakterler ve yaratıcı oyunlar ile dilin göstergebilimsel işlevinin somutlanacağını düşünmektedir.
4	Candra, R.	2011, Endonezya	Öğrencilerin Hikâye Metni Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Animasyon Filmlerinin Etkisi (The Effectıveness of Usıng Anımatıon Movıes As a Medıum to Improve the Students' Wrıtıng Skıll of Narratıve Text)	Bu çalışmanın amacı 10. sınıf öğrencilerinin hikâye metni yazma becerilerinin geliştirilmesi için animasyon filmlerinden ne şekilde yararlanılabileceğini bulup filmlerin öğrencilerin hikâye metni yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.	Nicel yöntem, ön test son test gruplu deneysel desen	Bu çalışma sonunda animasyon filmlerinin onuncu sınıf öğrencilerinin hikâye metinleri yazmayı öğrenmelerine katkı sunduğu ortaya çıkmıştır.
5	Gravilin, K., Maki, K.	2013, ABD	Görsel Sanatların 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamalarına Etkileri (The Effects of Visual Arts on Reading Comprehension of 3rd Grade Learners)	Bu çalışmanın amacı görsel sanatların üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları üzerindeki etkilerini belirlemektir.	Nicel yöntem, deneysel desen	Bu araştırma sonunda görsel sanat aktivitelerinin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimine fazlasıyla katkı sunduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 21. *(devamı) Yurt Dışında Yapılan Çalışmalara Dönük Biçim ve İçerik Bilgileri*

6	Putra, I.A.	2015, Endonezya	Mts Al-Hadi Grikusomo'da Öğrenim Gören 8.sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Animasyon Filmlerinin Etkisi (The Effectiveness of Using Animated Films on Improving Students' Writing Skill of Narrative Text of The Eighth Grade of Mts Al-Hadi Girikusumo Mranggen)	Bu çalışmanın temel amacı animasyon filmlerinin Al-Hadi Grikusumo'da öğrenim gören öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır.	Nicel yöntem, ön test son test gruplu yarı deneysel desen	Araştırma sonuçları, animasyon filmlerin yardımcı ders materyali olarak kullanıldığında öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin belirgin bir biçimde geliştiğini ortaya koymaktadır.
7	Batič, j., Dragica, H.	2015, Slovenya	Edebi Metinlerin Yorumlanmasında Görsel Okumanın Önemi (The Importance of Visual Reading for the Interpretation of a Literary Text)	Bu çalışmanın amacı, edebi metinlerin çözümlenme sürecinde görsellerin rolünü ortaya koymaktır.	Nicel yöntem, deneysel çalışma	Araştırma sonunda, şiirde verilmek istenen mesajı karşılar şekilde hazırlanan görsellerin, okura uygun bir anlamlandırma imkânı sunduğu görülmüştür.
8	Kabooha, R.	2016, Suudi Arabistan	EFL Sınıflarında Film Kullanımı: İngiliz Dili Enstitüsü, Kral Abdul-Aziz Üniversitesi (Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University)	Bu araştırmanın amacı İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde dil becerilerini geliştirici bir araç olarak İngilizce filmlerin kullanılmasına dönük görüşlerine ulaşmaktır.	Nitel yöntem, durum çalışması	Araştırma sonunda öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde filmlerin kullanımına yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları, iyi seçilmiş filmlerin öğrencilerin dil öğrenme becerilerini geliştirip, hedef dili öğrenmek için motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
9	Kartika, R.A.R., Susilo, S., Natsir, M.	2017, Endonezya	Sessiz Kısa Filmin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin EFL Başarılarına Etkisi (The Effect of Sılent Short Movıe on EFL Wrıtıng Achıevement of Vocatıonal Hıgh School Students)	Bu çalışmanın amacı sessiz kısa filmlerin meslek yüksekokulu öğrencilerinin EFL yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemektir.	Nicel yöntem, yarı deneysel desen	Araştırma sonuçları, kısa filmle eğitim alan öğrencilerin paragraf, cümle, sözcük, kurgu ve düzen açısından diğer öğrencilere belirgin bir başarıya sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 21 incelendiğinde dikkati çeken öncelikli husus öğrenme-öğretme süreçlerinde kısa film kullanımını konu alan tez ve makale çalışmalarının genelde yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenmek isteyen öğrencilere yönelik yapıldığı, görsel okuma becerilerini konu alan çalışmaların ise genelde öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini geliştirme amacına dönük hazırlanmış olmalarıdır.

Yurt içerisinde yapılan çalışmalar çoğunlukla metin odaklı hazırlanmışken Tablo 21 incelendiğinde yurt dışında yapılan çalışmaların çoğunlukla eylem odaklı hazırlandığı, metin odaklı çalışmalara çok az yer verildiği, paydaş odaklı çalışmalara ise hemen hemen hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde dikkati çeken bir diğer husus ise dokuz çalışmanın beşinde nicel, üçünde nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği bir çalışmada ise tercih edilen araştırma yaklaşımının belirtilmediği görülmektedir. Nicel araştırma yaklaşımının tercih edildiği çalışmalarda çoğunlukla ön test son test gruplu yarı deneysel desen kullanılırken nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği tez ve makalelerin durum çalışmasıyla kurulduğu görülmektedir.

Gösterge bilimsel işlevleri somutlama amacıyla hazırlanan çalışmaların da yapılmış olması araştırma odağındaki yurt dışı çalışmalar için söylenebilecek son hususdur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi ve/veya Deseni ve/veya Modeli

Türkçe dersinde kısa film kullanımının yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin görsel okuma becerilerine etkisi ve öğrenci görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Greene (2007) karma yöntem araştırmalarını, toplumsallaşma ve değer geliştirme çabasına uygun olarak birden fazla görme ve işitme yolunu bulmak olarak tanımlamıştır. Karma araştırma yönteminin birden fazla görme ve işitmeyle ilişkilendirilmesi araştırmacıya öneri sunması noktasında ayrıca önemlidir.

Bir çalışmada araştırmacı bakış açısını zenginleştirerek olay, olgu ve durumları geniş bir perspektifle, derinlemesine inceleyebilmelidir. Araştırmacının olay, olgu ve durumları geniş bir perspektifle derinlemesine inceleyebilmesi, gerçeği belli bir açı ve uzaklıktan görebilmesi demektir. Bunun için bir çalışmada amaç ve alt amaçlara uygun olarak belirli bir sistem içerisinde nitel ve nicel verilerin toplanıp analiz edilmeli ve bütünleştirilmelidir. Çünkü nitel ve nicel yaklaşımların sağladığı ortak payda her birinin tek başına sağlayacağından daha fazladır (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel boyutu, deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel desen yapay ortam oluşturularak yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni gibi unsurların etkililiğini ölçmek ve ölçüm sonuçları üzerinden önerilerde bulunmak üzere tasarlanan bir araştırma alanıdır (Ekiz, 2013).

İç ve dış geçerliğin tam olarak sağlanamayacağı düşüncesinden hareketle araştırmada deneysel desenlerden yarı deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Creswell (2017)'ye göre, yarı deneysel araştırma deseninin en yaygın kullanımları denkleştirilmiş kontrol gruplu ön test son test deseni, tek gruplu aralıklı zaman serisi deseni ve kontrol gruplu aralıklı zaman serisi desenleridir. Bu araştırmada denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test- son test araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu yarı deneysel desende önce deney ve kontrol grupları rasgele oluşturulur daha sonra ise her iki gruba ön test ve son test uygulanır. Deneysel işlemse sadece deney grubunda uygulanır.

Yapılan çalışmanın var olan bir durumu aydınlatacağı da düşünüldüğü için çalışmanın nitel boyutunda durum çalışmasının yapılması uygun görülmüştür. Durum çalışmasında olay ve olgular için üç temel özellik aranır. Bunlar: güncellik, doğallık ve bütünselliktir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Creswell & Clark (2016)'ya göre, durum çalışmasının yapılabilmesi için öncelikle zaman içinde sınırlandırılmış bir durumun var olması gerekmektedir. Durum sınırlandıktan sonra araştırmacı gözlem, görüşme, doküman, rapor, gibi birden fazla veri toplama aracıyla durumu detaylı bir şekilde işleyerek duruma bağlı temalar oluşturabilir. Problem hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde edilebilmesi için süreç içerisinde deney grubu öğrencilerine yönelik görüşme ve gözlemler yapılmıştır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın bu safhasında ilk olarak deneysel çalışmanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Okul seçiminde tercih edilen yöntem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesidir. Yıldırım & Şimşek (2013)'e göre amaçlı örnekleme yöntemlerinde süreç ve derinlemesine analiz ön plana çıkar. Araştırma sürecinde amaçlar ve alt amaçlara göre belirlenen kontrollü bir zaman diliminde yapılan derinlemesine analiz, olgu ve olayların gerek keşfinde gerek izahında önemli bir rol oynar. Tipik durum örneklemesi ise kontrollü zaman diliminde olay ve olguların keşfi ve izahı için sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Ekiz (2013) tipik durumların seçimi sürecinde temsil edici olarak gösterilen kişi ve kurumların görüşlerinin alınmasını önerir. Bu öneri doğrultusunda ilk olarak araştırmanın yapıldığı ilçenin Millî Eğitim Müdürlüğündeki yetkili kişilerle görüşülerek LGS'ye (Liselere Geçiş Sınavı'na) göre okulların ilçe bazındaki seviyeleri öğrenilmiş ve bu okulların içinden ilgili sınavda ortalama bir başarı örneği gösteren birkaç okul seçilmiştir.

Daha sonra İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan idareciler ile seçilen okulların yönetici ve öğretmenleriyle görüşülmüştür. Okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrenci oranları açısından kent ortalamasına yakın, sosyoekonomik bakımdan ailelerin eğitim durumları açısından orta seviyede bulunan bir okul belirlenmiştir.

Okul tercih işleminden sonra sıralı karma örneklem yöntemi kullanılarak deney ve kontrol grupları belirlenmeye çalışılmıştır. Sıralı karma örneklem yöntemi, bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri (Nicel-Nitel) ya da (Nitel-Nicel) şeklinde sıralı biçimde örneklem seçilmesini kapsar. Bu teknikle yapılan birçok çalışmada

nicel son örneklem, daha sonraki nitel aşamada örneklem seçimi için belirleyici olarak seçilir (Baki & Gökçek, 2012).

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla şube içi ve şubeler arasında cinsiyet dağılımlarının normal, kişi sayılarının ise aynı olduğu iki şube seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi iş gücü, zaman ve para kaybını en aza indiren, ekonomik bir yöntem olduğu için şubeler seçildikten sonra tesadüfi yolla deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Aziz (2017)'ye göre, gözlemlenecek birey ya da objelerin benzerlik ve farklılık anlamında eşit şansa sahip olmaları durumunda tesadüfi (rastlantısal) örnekleme yöntemi tercih edilir.

Çalışmanın yapılacağı okul ile deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra gözlem süreci için uygun teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem sonucu ortaya çıkan bulgular ile bulgulardan hareketle üretilen anlamların araştırmacının bakış açısı ve becerisiyle yakından ilgilidir. Bu sebeple gözlem safhasında öznelliğin azaltılması adına birden fazla gözlem tekniği tercih edilmiştir. Çalışma grupları gözlemden gözleme farklılaştığı için çalışma gruplarının belirlenmesini sağlayan örnekleme teknikleri de farklılaşmıştır.

Uygulama sürecinde ders öğretmeni deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen bir etkinlik çalışmasında öğretmen rolünün yanı sıra tam katılımcı gözlemci rolünü de üstlenmiştir. Ekiz (2013)'e göre tam katılımcı gözlem tekniğinde araştırmacı, araştırılan durum içerisinde üstlendiği rolü tam olarak yerine getirir fakat gözlemci rolünü gizli tutar.

Deneysel çalışma sürecinde deney grubu gözlenirken kullanılan ikinci teknik tam gözlemci rolüdür. Büyüköztürk *vd*. (2018)'ne göre, bu gözlem türünde araştırmacının rolü sadece araştırılan ortam içerisinde gözlem faaliyetlerini gerçekleştirmektir. Katılımcılar tarafından araştırıcı olduğu bilinen gözlemcinin, gözlem sürecinde geliştirdiği ilişkiler çok sınırlıdır.

Patton (2014)'a göre, gözlenen bireylerin duyguları, düşünceleri ve tasarıları gözlenemeyeceği için görüşme (mülakat) yapma yoluna gidilir. Bu ön bilgiden hareketle, "Görüşme (mülakat) insanların zihinlerinden neler geçtiğini açığa çıkarmaktır." tanımı yapılabilir. Görüşme tekniği sayesinde davranışların ortaya çıkmasına sebep olan sosyal gerçekle bütünsel bir şekilde ortaya çıkarılabilir (Seidman, 2006). Katılımcıların gözlem sürecinde sergiledikleri davranışları neden ve hangi amaçla yaptıklarına dair bütünsel bir bilgiye ulaşılabilmesi için araştırmada, gözlem aşamasından sonra görüşme aşamasına geçilmiştir.

Uygulama safhası sonrası katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırıp açıkladıklarını anlamak için tercih edilen görüşme tekniği yarı yapılandırılmış görüşmedir.

Tanrıöğen (2014)'e göre, bu görüşme tekniğinde görüşme formu bir yarısı yapılandırılmış, diğer yarısı ise yarı yapılandırılmamış biçimde oluşturulur. Merriam (2015)'e göre ise bu görüşme türünde sorular, açıklığa kavuşturulması istenen sorunları karşılayabilen esnek bir görünüm arz eder.

Çalışma grubunun belirlenme sürecinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortaklıkların, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarmasının istendiği durumlarda tercih edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu görüşten hareketle ilk olarak deney grubu öğrencilerine GOBBT ile uygulanan son test sınavı sonucu elde edilen puanlar düşük, orta ve yüksek başarı düzeyi oluşturularak sınıflandırılmıştır.

Daha sonra deney grubu öğrencilerinin GOBBT'den aldıkları puanlara göre yüzdelik dilimler belirlenerek; en yüksek %10'luk dilimdekiler üst düzey, en düşük %10'luk dilimdekiler alt düzey, en yüksek ve en düşük %10'luk dilimin altındaki öğrenciler ise orta düzeyde kabul edilmişlerdir. Son olarak her başarı düzeyinden iki öğrenci olmak üzere toplam altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda GOBBT nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Başarı testinin geliştirilme süreci.

Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda geliştirilen başarı testiyle ölçme konusu olan iki özellik, çalışma grupları üzerinde test edilmeye çalışılmıştır. Test edilen özelliklerin ilki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama safhası öncesi görsel okuma becerileri düzeylerinin belirlenmesi, ikincisi ise uygulama safhası sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarının değerlendirilerek her iki gruba uygulanan deneysel çalışmaların etkililiğinin ölçülmesidir.

Bu amaçla başarı testinin geliştirilme sürecinde ilk olarak *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'*nin 19. maddesi hükümlerine göre hazırlanan *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamalar'ın* güncel hâli (2018) incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucu başarı testinde kullanılan hareketli (kısa film) ve hareketsiz (fotoğraf, resim, grafik, afiş vb.) görsellerin seçimi için belirlenen ölçütler geliştirilmiştir. Görsel materyallerin genelde iki başlık altında toplanması mümkündür. Bunlardan birincisi

resim ve karikatür gibi görsel materyaller; ikincisi ise animasyon, video ve benzetim gibi görsel materyallerdir (Demirci, 2008). Geliştirilen ölçütler şunlardır:

- İlgili görsele ait içerik, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyici olmalı ve her türden ayrımcılığı reddedici bir yaklaşımla hazırlanmalıdır.
- İlgili görsele ait içerikte kullanılan karakterlerde kadın ve erkek dağılımı için makul bir denge gözetilmelidir.
- İlgili görsele ait içerik çoğulculuk ilkesine göre hazırlanmalıdır.
- İlgili görsele ait içerikte toplumsal barış ve anlayışı bozacak veya bunlara zarar verecek herhangi bir ifade yahut ima bulunmamalıdır.
- İlgili görsele ait içerik rol, statü ve kuşaklara arası çatışma oluşturmayacak mahiyette hazırlanmış olmalıdır.
- İlgili görsele ait içerikte müstehcen ve öğrencilerin maneviyatına muzır olabilecek mesajlar açık veya örtük biçimde bulunmamalıdır.
- İlgili görsele ait içerikte korku, şiddet ve aşağılama gibi öge, mesaj ve unsurlara yer verilmemelidir.
- İlgili görsele ait içerikte herhangi bir reklam unsurlarına yer verilmemelidir.
- İlgili görsele ait telif ve intihal hakları korunmalıdır.
- İlgili görsele ait içerik yaş ve sınıf seviyesine uygun olmalıdır.
- İlgili görsele ait içerik merak uyandıracak niteliğe sahip olmalıdır.
- İlgili görsele ait içerik başarı testindeki maddeleri karşılar nitelikte olmalıdır.
- İlgili görselin içeriğindeki tasarım ögelerinde çizgi, boyut, renk, ışık, gölge, tonlama, perspektif vb. unsurlar öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır.
- İlgili görsele ait içerikteki unsurlar bütünlük, denge ve hizalama gibi tekniklere uygun olarak hazırlanmış olmalıdır.
- İlgili görsele ait içerikteki sözel dil, standart konuşma diline uygun olarak doğru ve özenli kullanılmalıdır.

Hareketli görsellerle ilgili madde hazırlama süreci.

İki aşamada uygulanan başarı testinin hareketli görsellerle ilgili kısmın hazırlanma sürecinde aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir:

- Geliştirilen ölçütlerden hareketle on tane kısa film seçilerek, başarı testinin ilk kısmında bu kısa filmlerden hangisinin kullanılması gerektiği konusunda araştırmanın yapılacağı ildeki üniversitenin Radyo ve Televizyon Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin fikrinin alınması,

- Alınan fikir doğrultusunda araştırmanın yapıldığı ildeki bir devlet kurumunda görev yapan iki çocuk gelişim uzmanıyla görüşmeler yapılması,

- Araştırmanın yapıldığı ildeki üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda başarı testinin ilk kısmında kullanılacak kısa filmin belirlenmesi,

- Konu alan uzmanlarından birinin ya birkaçının onayının alınamaması durumunda ilgili sürecin tekrar başlatılması.

Başarı testinde kullanılan kısa film, konu alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlendiği için sürecin tekrarına gerek duyulmamıştır. Kısa film seçimi konusunda yaşanan süreç başarı testinin ilk kısmı için oluşturulan belirtke tablosunu da etkilemiştir. Köse (2008)'e göre öğrenme hedefleriyle öğretim içeriğinin birlikte yer aldığı iki boyutlu olan bu tabloda, ölçme amacıyla sorulacak soru sayısı da rahatça görülebilir.

Tekindal (2017)'ye göre ise belirtke tablosunun oluşturulması sürecinde ölçmeye dâhil edilecek konularla ilgili hedefler yazılır. Her konuda bir hedef, her hedefi de kapsayan bir kazanım muhakkak vardır (Atılgan, 2013). Bu sebeple de hedefler belirlenirken ders öğretim programından yararlanılabilir.

Tekindal (2017), belirtke tablosu hazırlanmadan önce hedef listesinin hazırlanarak ilgili kazanımların belirlenmesi gerektiğini önermektedir. Bu öneri doğrultusunda görsel okuma becerileri eğitimi kapsamındaki kazanımların belirlenmesi için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2018) yedinci sınıf düzeyinde dinleme/izleme ve okuma becerileriyle ilgili kazanımlar incelenmiştir.

İncelenen kazanım planı doğrultusunda ilk önce her iki beceriye ait kazanımlar ve bu kazanımlara ait bilişsel alan kategorileri başarı testinin her iki kısmında da yararlanılmak üzere listelenmiştir. "Çeşitli derslerde öğrencilere kazandırılacak hedefler/kazanımlar veya davranışlar, hangi bilişsel kategori düzeyinde soru sorulacağının da belirleyicisidir. Bu durumda soru yazmaya hedeflerle ve hedef, soru ilişkisini kurarak başlamak iyi bir yoldur." (Tekindal, 2017)

Tablo 22. *Görsel Okuma Becerileriyle İlgili Kazanımlar ile Bilişsel Alan Kategorilerinin Listesi*

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
İzlediklerindeki hikâye edici unsurları belirler.	√					
İzlediklerini bütün hâlinde özetler.		√				
İzlediklerinden hareketle örtülü anlamlara ulaşır.		√				
İzlediklerine farklı başlıklar önerir.		√				
İzlediklerini arkadaşlarıyla canlandırır.			√			
İzlediklerinin konusunu ve ana düşüncesini bulur.				√		
Geçiş ve bağlantı unsurlarını fark eder.				√		
Şahıs, zaman ve mekân unsurlarını karşılaştırır.				√		
İzlediklerindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırır				√		
Olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminlerde bulunur.					√	
İzlediklerinin hedef kitlesini sorgular.						√

Tablo 22 incelendiğinde görsel okuma becerileriyle ilgili kazanımların daha çok bilişsel işlem basamaklarından kavrama ve uygulama basamaklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımların genel ağırlığı tespit edildikten sonra madde sayılarının belirlenerek madde havuzunun oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Crocker & Algina (1986)'ya göre, madde havuzu oluşturulurken aşağıdaki işlem adımlarının takip edilmesi gerekir:

- Ölçülecek özelliğe göre madde türü seçiminin yapılması,
- Belirlenen madde türünün uygunluğunun araştırılması,
- Madde yazarlarının seçimi ve eğitimi gibi çalışmalar yapılarak nitelikli bir madde yazım sürecinin gerçekleştirilmesi.

Madde sayısının belirlenmesi için öncelikle hangi bilişsel işlem basamağına ne tür soruların uygun düşeceğinin tespiti gerekmektedir. Köse (2008)'e göre, test maddelerinin türü belirlenirken ölçülecek kazanımlara ve içeriğe bakmak gerekir.

Tablo 22'de görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programında yedinci sınıf düzeyinde bilişsel işlem basamaklarının hepsine uygun kazanımlar yer aldığı için madde türü

belirlenirken en basit bilişsel işlem basamağından başlanılması uygundur. Bloom taksonomisine göre basitten karmaşığa doğru bilişsel işlem basamakları altı seviyeden oluşmaktadır (Tan & Erdoğan 2004).

Sönmez (2007) bilgi işlem basamağı herhangi bir nesne olay ya da olguya dair bazı özellikleri gördüğünde anımsama ve ezberden söyleme kazanımlarını içine aldığını söylemektedir. Tekin (1994) ise bu basamakta yer alan kazanımların ölçülebilmesi için çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları, eşleştirmeli sorular ve kısa yanıtlı yazılı veya sözlü sorular sorulabileceği fikrini taşımaktadır.

Başarı testinde bilgi basamağındaki kazanımların ölçülebilmesi için iki çoktan seçmeli ve bir kısa yanıtlı açık uçlu soru olmak üzere toplam üç sorunun madde havuzuna eklenmesi uygun görülmüştür. Tan, Kayabaşı & Erdoğan (2003)'e göre çoktan seçmeli testler cevaplayıcının dilediği gibi cevaplayamadığı, verilen cevapların sunulan seçeneklere bağlı olduğu ve daha çok bilgi düzeyindeki sorulardan oluşan sınavlardır. "Bu madde türünde soruları cevaplamak fazla zaman almadığı için cevaplayıcı dikkati dağılmadan göre daha az vakit ayırdığı için kısa süre içinde çok fazla soru çözebilir" (Yılmaz, 2008).

Bu durum hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliliğini artırarak araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Kaynaklarda çoktan seçmeli sınavların ne kadar süreceği konusunda öğrencilere hem sözlü hem de sınav yönergesiyle bilgi verilmesi gerektiği vurgulanmış fakat her bir maddenin çözümü için öğrencilere ne kadar süre tanınacağı konusuna değinilmemiştir. Süre konusunda bir sınırlama bilgisine rastlanmaması araştırmacının lehinedir. Araştırmacı kazanımın niteliği, başarı testinin güçlük derecesi ve öğrencilerin düzeyine göre çoktan seçmeli maddelerin çözüm için verilecek süreyi belirler.

Doğan (2007)'ye göre kısa yanıtlı açık uçlu sorular, araştırmacının sınavı uygulamada zamanının sınırlı ancak sınav kâğıtlarını okuma, puanlama ve sonuçları açıklamada yeterli olduğu durumlarda yapılır. Yukarıda sunulan bilgiler ışığında bilgi düzeyindeki kazanımlar için seçilen iki madde türünün, sınırlı bir zaman diliminde uygulanmaya elverişli olduğu ve başarı testinin geçerliliğini artırıcı yönü olduğu söylenebilir.

Bilgi boyutunda yer alan kazanımların soruya dönüştürülme sürecinde kullanılan madde sayısı ve türü belirlendikten sonra kavrama boyutuna geçilir. Yılmaz & Keray (2012) kavramayı görsel, işitsel ya da görsel-işitsel iletişimi kapsayan bir süreçte açıklama, karşılaştırma, yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme ve sonuç çıkarma yoluyla iletiden anlam çıkarma işlemi olarak tanımlamaktadır. Bu basamakta öğrencilerden konuyu ve olayı açıklayıp kendi cümleleriyle yeniden ifade edebilmeleri beklenir.

Tekindal (2017) kavrama basamağında yer alan kazanımların ölçülebilmesi için, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleriyle uzun ve kısa yanıt gerektiren açık uçlu sorular sorulması gerektiğini söylemektedir. Başarı testinde kavrama basamağındaki kazanımların ölçülebilmesi için iki çoktan seçmeli ve bir kısa ve bir uzun yanıtlı açık uçlu soru olmak üzere toplam dört sorunun madde havuzuna atılması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür.

Bilgi basamağında çoktan seçmeli ve kısa cevaplı açık uçlu soruların özellikleri değişik kaynaklara dayandırılarak açıklandığı için kavrama boyutunda sadece uzun yanıtlı açık uçlu soruların özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Uzunluk açısından cevaplayıcıya özgürlük alanı sunan açık uçlu sorular sayesinde öğrencilerin yaratıcı düşünebilme, bilgiyi örgütleyebilme, düşüncelerin iç ve dış yeterliliğini değerlendirebilme, düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme gibi becerileri ölçülebilir (Doğan, 2007).

Mertens (1998)'e göre, cevaplama ve değerlendirme noktasında açık uçlu sorular diğer soru türlerine göre daha fazla zaman alır. Bu sebeple bu sorular üzerinden objektif bir değerlendirme yapmak zordur. Kavrama boyutunda yer alan kazanımların soruya dönüştürülme sürecinde kullanılan madde sayısı ve bu maddelerin türü belirlendikten sonra uygulama boyutuna geçilir.

Doğan (2007)'ye göre yapma ve yararlanabilme faaliyetlerini içine alan uygulama basamağında öğrenciden beklenenin, ölçülen davranış bilgiyi transfer edip karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanabilmesi olduğu görüşündedir. Ayvacı & Türkdoğan (2010)'a göre ise uygulama basamağında çözümü istenen problem durumu gerek nitelik açıdan gerek nicelik açısından yeni olmalı ve öğrenci bu problemin çözümü için ilke, yöntem ve teknik anlamda gerekli donanıma sahip olmalıdır.

GOBBT'nin kısıtlı bir zaman diliminde yapılma zorunluluğu nedeniyle uygulama basamağıyla ilgili sorulara başarı testinde yer verilememiştir fakat deneysel çalışma sürecinde hem deney hem kontrol grubuna, ekinlik sonrası ilgili kazanımı ölçmeye dönük uygulama sorularına dayalı çalışmalar yapılmıştır.

Üst düzey bilişsel işlem basamaklarından biri olarak kabul edilen analiz, bir bilgi bütününü oluşturan unsurları, bütün içindeki konum ve hâllerine uygun bir şekilde parçalara ayırarak bütün parça, parça bütün ve parça parça ilişkisini gözlemleyebilmektir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010). Analiz basamağında, bir bilginin tamamı ya da bileşenleri üzerinde seçme, ayırma, karşılaştırma, sınıflama, planlama gibi işlemler yapılabileceği için konu ve ana düşünce türü soruların bu basamakla ilişkilendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Türkçe dersi, zenginlik açısından analiz basamağı için sözel alanda en verimli derslerden olduğu için seçilen kaliteli maddeler ve uygun maddele türleri Türkçe dersi için hazırlanacak bir başarı testinin niteliğini artırmaktadır. Başarı testinde analiz basamağındaki kazanımların ölçülebilmesi için bir kısa ve bir uzun yanıtlı olmak üzere iki adet açık uçlu soru, bir adet çoktan seçmeli test sorusu ve bir adet eşleştirme sorusu olmak üzere toplam dört adet sorunun madde havuzuna eklenmesi uygun görülmüştür.

Bu bilgi işlem basamağında önceki işlem basamaklarında bahsi geçmeyen madde türlerinden eşleştirme sorularına değinilecektir. Tekindal (2017)'ye göre, objektif değerlendirmeye imkân sunan bu soru türü, birbirleriyle oldukça benzer özellikler taşıyan madde çiftleri arasında kısa sürede kurulabilecek ilişkileri ölçmede kullanılır.

Analiz boyutunda yer alan kazanımların soruya dönüştürülme sürecinde kullanılan madde sayısı ve türü belirlendikten sonra sentez boyutuna sıra gelir. Belirli yazılı, görsel ve işitsel unsurların önceden belirlenen ilke ve kurallara göre birleştirilerek yeni, özgün ve işlevsel bir bütün oluşturulmasına sentez denir (Tekindal, 2017).

"Sentez düzeyindeki davranışlar da özgün bir iletişim veya anlatım bütünlüğü oluşturma, plan ve işlemler takımı oluşturma, soyut işlemler takımı geliştirme olarak ifade edilen üç grupta sınıflanmıştır." (Tekindal, 2017, s. 95) Tekin (1994)'e göre, sentez düzeyinde özgün bir hikâye ya şiir yazma, bir çalışma planı hazırlama, resim yapma gibi kazanımlar yer alır. Sentez düzeyindeki kazanımları ölçen sorulara başarı testinin her iki kısmında yer verilmeye çalışılmıştır. Eğitim ve öğretim hedeflerinin belirlenmesinde önemli kolaylıklar sağlayan bilişsel alan taksonomisinin en üstündeki bilişsel becerileri kapsayan değerlendirme basamağında geliştirilen ölçü ve standartlara dayalı olarak nitel ve nicel özellikler hakkında yargıya varılır (Doğan, 2007).

Değerlendirme basamağı kısa film gibi orijinal bir örüntü hakkında birçok açıdan yargıya varma becerilerini kapsadığı için bu basamakla ilişkili bir kazanım için en uygun soru türü uzun cevaplı açık uçlu sorudur. Çünkü kısa film gibi belirli özellikler açısından bütün oluşturan bir örüntü hakkında bir yargıya varılabilmesi için teferruatlı izahın yapılması gerekir. Bu sebeple geliştirilen başarı testinde değerlendirme basamağındaki kazanımların ölçülebilmesi uzun yanıtlı bir açık uçlu sorunun madde havuzuna atılması uygun görülmüştür.

Bilişsel işlem basamağıyla ilişkili kazanımların soruya dönüştürülme sürecinde bilişsel becerileri ölçecek madde sayıları ve formları belirlendikten sonra süreç içerisinde yapılan tüm çalışmalar Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23. *Başarı Testinin İlk Kısmı İçin Belirlenen Madde Adedi ve Türlerinin Listesi*

Madde Türleri	**Bilgi**	**Kavrama**	**Uygulama**	**Analiz**	**Sentez**	**Değerlendirme**	**Toplam**
Çoktan seçmeli test	2	2	-	1	-	-	5
Kısa yanıt gerektiren Açık uçlu	1	1	-	1	-	-	3
Uzun yanıt gerektiren açık uçlu	-	1	-	1	-	1	3
Eşleştirme test	-	-	-	1	-	_-	1
Toplam	3	4	0	4	-	1	12

Tablo 23'deki verilerden hareketle gerekli literatür taraması yapılmış, geliştirilen başarı testleri incelenmiş, konu ile ilgili kaynaklar okunmuş ve araştırmanın yapılacağı ildeki üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin de görüşleri doğrultusunda on iki madde geliştirilmiştir.

Madde geliştirme sürecinden sonra yine aynı üniversitenin Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapan iki öğretim üyesiyle görüşülerek madde havuzundaki on iki maddeden değişik bilişsel öğrenme düzeylerini kapsayan sekiz madde seçilmiştir.

Maddeler geliştirilirken yedinci sınıf düzeyinin üstündeki sözcükler ve söz kalıplarıyla karmaşık yapılı cümleler kurulmamaya çalışılıp, maddeler arasında tutarsızlık olmamasına özen gösterilmiştir. Madde geliştirilme işleminin tamamlanmasıyla ön uygulama adımına geçilmiş, ardından geliştirilen bu maddelerden madde toplam korelasyonu düşük olan üç madde başarı testinden çıkarılmıştır.

Hareketsiz görsellerle ilgili madde hazırlama süreci.

Bu süreçte ilk olarak testin her iki kısmı için de geçerli olacak şekilde geliştirilen ölçütler dikkate alınarak dörder adet resim, film afişi, tablo, grafik ve karikatür belirlenmiştir. Daha sonra, araştırma faaliyetinin gerçekleştirildiği ildeki üniversitenin Resim Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi ile görüşülerek ilgili hareketsiz görsellerden testin ikinci kısmı için belirlenen amaçlara uygun olduğu düşünülenler seçilmiştir.

Seçim işlemi tamamlandıktan sonra ise araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ilde görev yapan iki çocuk gelişim uzmanıyla görüşülmüştür. Görüşmeler, başarı testinin ikinci kısmında kullanılmak için seçilen hareketsiz görsellerin yedinci sınıf seviyesindeki

öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygunluğu konusunda uzman onayı almak için gerçekleştirilmiştir.

Uzman onayı alındıktan sonra son olarak araştırma faaliyetinin gerçekleştirildiği ildeki üniversitenin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim üyesiyle görüşülmüştür. Görüşme neticesinde her birinden dörder adet belirlenen hareketsiz görsellerden bir adet resim, bir adet film afişi, bir adet tablo, bir adet grafik ve bir adet karikatür olmak üzere toplam beş adet materyal başarı testinin ikinci kısmı için seçilmiştir.

Hareketsiz görsel materyallerin seçimi konusundaki işlem adımları yerine getirildikten sonra başarı testinin ikinci kısmı için belirtke tablosu oluşturulması sürecine geçilmiştir. Her bir görsel kazanım ve bu kazanımları kapsayan bilişsel düzeyler başarı testi hazırlama sürecinin ilk kısmında okuyucuya sunulduğu için bu kısımda kazanımların maddeye dönüştürülme sürecinde kullanılan görseller ile maddelerin türleri verilmiştir.

Tablo 24. *Hareketsiz Görseller İçin Geliştirilen Belirtke Tablosu*

İlgili görseller	**Çoktan Seçmeli Testler**	**Kısa Yanıt Gerektiren Testler**	**Doğru-Yanlış Testleri**	**Toplam**
Resim	-	-	1	1
Fotoğraf	-	1	-	1
Karikatür	1	-	-	1
Şekil	1	-	-	1
Tablo	1	-	-	1
Toplam	3	1	1	5

Öğrencilerin hareketsiz görselleri okuma becerilerinin ölçülmesi sürecinde genelde çoktan seçmeli test sorularının kullanıldığı Tablo 24'den hareketle söylenebilir. Çoktan seçmeli test sorularından birinin kökü olumsuz ifadeden oluşurken diğerinde doğru cevap metin içinde gizli, bir diğerinin ise ortak bir materyale dayalı maddeden oluştuğu görülmektedir. Madde oluşturma sürecinde kullanılan hareketli ve hareketsiz görsellerin elde edildiği kaynaklar, kaynakçada gösterilmiştir.

Başarı testinde kullanılan maddelerin sayısı ve türü belirlendikten sonra testin bir bütün olarak oluşturulması sürecine geçilmiştir. Bu süreçte ilk olarak maddelerin yazılması gerekir. Köse (2008)'e göre, maddeler yazılırken ilgili testin amacına, süresine, her bir maddenin ölçülmek istenen davranışı diğer maddelerden etkilenmeden ölçebilmesine, dil ve anlatım yönünden uygunluğa, maddelerin kolaydan zora basitten karmaşığa doğru sıralanmasına ve ağırlıklı olarak üst düzey zihinsel işlemleri ölçebilmesine dikkat edilmelidir.

Bu süreçte ilk olarak maddelerin yazılması gerekir. Köse (2008)'e göre, maddeler yazılırken ilgili testin amacına, süresine, her bir maddenin ölçülmek istenen davranışı diğer maddelerden etkilenmeden ölçebilmesine, dil ve anlatım yönünden uygunluğa, maddelerin kolaydan zora basitten karmaşığa doğru sıralanmasına ve ağırlıklı olarak üst düzey zihinsel işlemleri ölçebilmesine dikkat edilmelidir. Şeker & Gençdoğan (2006) ise madde yazımında göz önüne alınması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Maddelerdeki ifadeler ölçülmek istenen belirtiye yönelik olmalıdır.
- Bir madde ile birden fazla özellik ölçülmemelidir.
- Maddeler ifade açısından açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Maddede işlevi olmayan kelimelere yer verilmemelidir.
- Günümüzde pek kullanılmayan veya farklı, yanlış yorumlanabilecek kelimelerden kaçınılmalıdır.
- Maddeler mümkün olduğu kadar az kelime ile anlaşılır şekilde yazılmalıdır.
- Maddeler yazılırken noktalama ve yazım yanlışları yapılmamalıdır.

Sönmez & Alacapınar (2016) ise bu sürece, öncesi ve sonrası ile bir bütün olarak yaklaşmış ve sınama durumlarını düzenleyici birtakım ölçütler geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçütler şu şekilde sıralanmıştır:

- Belirtke tablosu oluşturulmalıdır.
- Sınama durumunun hangi amaç için düzenlendiğine karar verilmelidir.
- Sınama durumunda sınıflandırılan davranış alanlarına dikkat edilmelidir.
- Sınama durumu, yoklamasına karar verilen davranışlarla ilgili olmalıdır.
- Sınama durumu açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır.
- Soru olumsuz söz ya da söz öbekleriyle bitiyorsa, bunların altı çizilmeli ya da koyu ve italik yazılmalıdır.
- Sınama durumunda her sorunun yanıtlanması, diğer sorulardan bağımsız olmalıdır.
- Sınama durumunda her sorunun yanıtlanması için yeterli zaman ayrılmalıdır.
- Sınama durumunda dönüt, düzeltme, pekiştireç ve ipucu kullanılmamalıdır.

- Sınama durumu değişik düzeylerde ve çok sayıda sorudan oluşuyorsa, kolay sorular başa, zor sorular sona yerleştirilmelidir.

Bir bütün olarak test oluşturma sürecinde Köse (2008), Şeker & Gençdoğan (2006) ile Sönmez & Alacapınar (2016) tarafından geliştirilen ölçütler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmış ve madde puanlama aşamasına geçilmiştir.

Bir bütün olarak testin oluşturulma sürecinde madde yazımıyla ilgili işlemler tamamlandıktan sonra maddelerin puanlamasına dönük işlemler yapılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte her bir madde üzerinde iki ayrı puanlama işlemi yapılmıştır. İlk puanlama işleminde maddelerin güçlük düzeylerine bakılmaksızın GOBBT'nin her iki kısmında da geçerli olmak üzere her bir maddeye 10 puan değeri verilmiştir. Bu durumda deneme öncesi, birinci kısmının puan değeri 50, ikinci kısmının puan değeri 50 olmak üzere GOBBT 100 toplam puandan oluşmuştur.

Deneme yapıldıktan sonra ilk olarak GOBBT'nin birinci ve ikinci kısmındaki her bir maddenin güçlük düzeyine ayrı ayrı bakılmış ilk kısımda yer alan 8 soru beşe düşürülmüştür. Daha sonra maddeler dâhil oldukları kısımlara bakılarak puanlanmıştır.

Maddelere verilen puanlar arasında belirli bir kat farkı olmasına dikkat edilmiştir. Son durumda deneme sonrası birinci kısmın puan değeri 50, ikinci kısmın puan değeri 50 olmak üzere GOBBT 100 toplam puandan oluşmuştur. Başarı testinin deneme amaçlı uygulanabilmesi için bazı hususların göz önünde bulundurulması gerekir. Atılgan (2013)'e göre, göz önünde bulundurulması gereken hususlar şunlardır:

- Test için verilecek toplam sürenin belirlenmesi

Test maddelerinin çözümü için öğrencilere iki ders saati gibi bir süre verilmiştir. İlgili testin birinci ve ikinci kısımları iki ayrı form hâlinde düzenlenerek ilk formdaki sorular birinci ders saatinde ikinci formdaki soruların ise ikinci ders saatinde öğrencilere çözdürülmüştür.

Başarı testinin birinci kısmındaki sorular çözdürülmeden önce araştırmacı yaklaşık beş dakikalık bir sürede GOBBT'nin yapılış amacından bahsetmiş, daha sonra yaklaşık beş dakikalık bir sürede kısa film izletilmiştir. Ders saatlerinin 40 dakika olduğu düşünüldüğünde her bir maddenin çözümü için öğrencilere ortalama 6 dakika gibi bir sürenin verildiği görülmektedir. Başarı testinin ikinci kısmının beş maddeden oluştuğu göz önüne alındığında ikinci kısımdaki her bir maddenin çözümü için öğrencilere yaklaşık on dakika gibi bir sürenin tanındığı görülmektedir.

- Deneme grubunun asıl grubu temsil etme gücü değerlendirilmelidir.

Bu aşamada öğrenci sayısı, fiziki şartlar, ilçe LGS sıralaması, ebeveynlerin eğitim durumları ve sosyoekonomik özellikler gibi değişkenler açısından nihai testin yapıldığı okula benzer üç okul seçilmiştir.

Ayrıca deneme testinin uygulanacağı grubun sayısı, test maddeleri üzerinde yapılan analiz çalışmalarının duyarlılığını etkilediği için deneme grubunun büyük olmasına dikkat edilmiştir. Maddeler üzerinde ön inceleme ve geliştirme çalışmaları yapıldıktan sonra ilgili testin 300-400 kişilik bir gruba uygulanması sağlıklı olur (Tekindal, 2017). Denemenin uygun koşullar altında yapılmasının sağlanması için sınıfın fiziki şartlarının elverişli hâle getirilmesine gayret gösterilmiştir.

Bu süreçte deneme testinin yapılacağı sınıfların fiziki şartlarının uygun hâle getirilmesine gayret gösterilmiş, öğrencilerin soruları yanıtlama konusundaki isteklilikleri artırılmaya çalışmış ve sınav yönergesindeki uyarıları öğrencilerin önemsemesi sağlanmak istenmiştir.

"Deneme uygulamasının yapılmasından sonra istenilen özelliklerde bir test oluşturulabilmesi için öğrencilerin kâğıtları puanlanır ve bu puanlara dayalı olarak maddeler analiz edilir ve uygun maddeler seçilir." (Atılgan, 2013, s. 321).

Öğrenci gözlem formunun hazırlanma süreci.

Deney grubu öğrencilerinin davranışlarının çok yönlü incelenebilmesi için uygulama safhasında gözlem yöntemi tercih edilmiştir. Gözlem, araştırmacıya veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlayan, belirli bir durumda ve bir ortamda beliren davranışı tüm ayrıntısıyla tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Robson (2017)'ye göre, neredeyse tüm insan davranışları gerçek dünya araştırmalarının odağında olduğu için araştırmacı ya da araştırmacılar insan davranışlarını önce izleyip kayıt altına almalı, daha sonra analiz edip yorumlamalıdır.

Kozak (2014), çalışmada neden-sonuç ilişkilerinin kurulabilmesi için araştırmacının davranışın gerçekleştiği ortamda bizzat bulunması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada uygulama süreci çerçevesinde yapılan çalışmaların deney grubu öğrencileri üzerindeki etkileri neden sonuç ilişkileri bağlamında açıklanmak istediği için uygulama çalışmasının 3. haftasında ders öğretmeni tam katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir.

Bu gözlem türünde, başından itibaren süreç fiilen izlenip kayıt altına alınabilmekte ve kontrol edilebilmektedir (Kozak, 2014). Sönmez & Alacapınar (2016)'ya göre, ders öğretmeninin gözlemci rolünü üstlendiği durumlarda araştırmacı öğrencilere yönelik ön

bilgiye sahip olduğu için öğrenciler hakkında derinlemesine ve genişlemesine bilgi, beceri, duygu, düşünce ve sezgiyi daha doğru bir şekilde toplayabilir.

"Öğretmen rolünün sorun oluşturduğu durumlar da vardır. Bu tür rol içerisinde olmanın oluşturabileceği en büyük sorun, araştırmacının verilen görevi yerine getirmeye çalışmada ve dolayısıyla veri toplamada yeterli enerjiyi gösterememesidir." (Ekiz, 2013, s. 58). Bu sorunun aşılması için deneysel çalışma sürecinde deney grubu gözlenirken kullanılan ikinci teknik tam gözlemci rolüdür.

Araştırmada iki gözlem tekniği için iki ayrı örnekleme yönteminin kullanılması (küme örnekleme, ölçüt örnekleme) uygun görülmüş, iki ayrı örneklem için de iki ayrı görüşme formunun hazırlanmıştır.

Tam katılımcı için gözlem formunun hazırlanma süreci.

Tam katılımcı rolde araştırmacı, gözlemci olduğunu saklamalı ve olabildiğince doğal davranarak, çalışma yapacağı grubun parçası olmaya çalışmalıdır (Robson, 2017).

Ders öğretmeninin tam katılımcı gözlemci rolüne bürünüp gözlem yaptığı bu süreçte, öğrencilerin izledikleri kısa filmlerde kullanılan görsel imgeleri nasıl okuyup yorumladıklarının gözlenebilmesi için yarı yapılandırılmış gözlem formundan yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulma sürecinde önce araştırmanın yapıldığı ilçeden, LGS sıralaması, velilerin eğitim durumu ve sosyoekonomik değişkenler açısından nihai testin yapılacağı okula benzer üç okul belirlenmiştir. Gerekli yasal izinler alındıktan sonra, belirlenen her okuldan sınıf sayısı, altıncı sınıfa ait yılsonu başarı puan ortalaması ve cinsiyet gibi değişkenler açısından deney grubuna benzer bir sınıf seçilmiştir.

Sınıf seçim işlemi tamamlandıktan sonra ise okul idaresi ve Türkçe öğretmenin uygun bulacağı iki saatlik ders diliminde önce öğrencilere araştırmanın amacı ve alt amaçları anlatılmış daha sonra yardımcı ders materyali olarak kısa filmlerin kullanıldığı bir etkinlik çalışması yapılmıştır. Etkinlik sürecinde öğretmen rolüne bürünen araştırmacı doğal/yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirip veriler elde etmeye çalışmıştır. Etkinlik sonrası ise elde edilen veriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış gözlem formları oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formları oluşturulduktan sonra araştırmanın yapılacağı ildeki üniversiteye bağlı eğitim fakültesinin Ölçme ve Değerlendirme Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi ile Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan

bir öğretim üyesiyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ilgili form revize edilerek forma son şekli verilmiştir. Uygulama sürecinde katılımcı gözlemin daha da sağlıklı yapılabilmesi için yarı yapılandırılmış gözlem formları doldurulurken video kayıt sisteminden de yararlanılmıştır.

Tam gözlemci için gözlem formunun hazırlanma süreci.

Araştırmacının gözlemci kimliğinin dışına çıkmadığı sadece araştırma ortamı ve kişilerin izlendiği bu gözlem sürecinde, kısa filmlerdeki görsel imgeler ile hareketsiz görsellerin öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığının izlenebilmesi için yarı yapılandırılmış gözlem formu ve video-kayıt sisteminden yararlanılmıştır. ”Bu gözlem türünde önemli olan belirli olay ve olguların üzerine yoğunlaşılmasıdır.” (Ekiz, 2013, 59).

Tek bir gözlemciden elde edilen verilerin öznelliği ile araştırmacı yanlılığının ortadan kaldırılabilmesi ve iç geçerliğin artırılabilmesi için bu süreçte eğitimli, üç araştırmacıyla gözlem yapılmaya çalışılmıştır. Gözlem sürecine farklı araştırmacıların dâhil edilmesi için bu araştırmacılar özenle seçilmeli ve gerçek durumlar üzerinde, uygulamalı ciddi bir eğitim almalıdır.

Odak alınan öğrenci davranışlarının sınırlı bir zaman diliminde gözlenmesi gerektiği için gözlemciler öğrencileri yeteri kadar tanıyamaz. Gözlemciler öğrencileri yeteri kadar tanıyamadıkları için de gözlemledikleri davranışlar ile bu davranışlardan hareketle ulaştıkları anlam çoğu zaman uyuşmaz. Bu sorunun aşılması ve öğrencilerin gözlem sürecinde rahat hareket etmelerinin sağlanması amacıyla gözlemciler deneysel çalışmanın yapıldığı okulda görev yapan, sözel ve sayısal branşlardaki öğretmen arasından seçilmeye çalışılmıştır. Gözlemciler farklı sözel ve sayısal branşlara sahip öğretmenler arasından seçildiği için hem odak alınan öğrenci davranışları çoğul bir bakış açısıyla gözlenebilmiş hem yorumsayıcı hem de rasyonel bir bakışla elde edilen verilerin ne derece örtüştüğü hesaplanabilmiştir.

Gözlemci için aday belirleme süreci tamamlandıktan sonra, bu adayların eğitimlerine öncelik verilmeye çalışılmıştır. Karasar’a (2017) göre, çok sayıda gözlemcinin yetiştirilmesi durumunda küme çalışması yapılarak eşik konular hakkında kararlar alınıp, alınan bu kararlardan belirli ilkelere varılmalıdır.

Küme çalışması yoluyla gözlemcilerin eğitilme süreçlerinde ilk önce adaylara sırasıyla araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, alt amaçları ve odak alınan davranışların nasıl gözlenmesi gerektiği konusunda teorik bilgiler verilmiştir. Adaylar bilgilendirildikten sonra ise örnek olay yöntemiyle gözlenecek davranışların örnekleri adaylara gösterilmeye

çalışılmıştır. Böylece aday öğrencilerin odak alınan davranışlarla karşı karşıya kalmaları sağlanarak teori ve pratik arasında boşluk kapatılmaya çalışılmıştır.

İyi bir gözlemci örnek olaylarla davranışları gözlemlerken bağlama, katılımcıların kim olduğuna, bir araya gelme nedenlerine, kendilerini nasıl ifade ettiklerine, aralarında yaşananlara, kimin kimle ne konuştuğuna ve giyim kuşamlarına dikkat etmelidir. Bu sebeple adaylara verilen eğitim kadar bu eğitimin süresi de önemlidir.

”Gözlemci eğitiminin süresi, koşullara göre değişir. Basit bir gözlemde, bir saatlik eğitim yeterliyken karmaşık bir durumun gözlenmesinde, bir gün, bir hafta, hatta bir aylık ya da daha uzun süreler gerekebilir.” (Karasar, 2017, s.209). Deneysel çalışma süreci öncesi haftalık periyotlarla gözlemciler eğitilmeye çalışılmıştır. Tekindal (2017)’ye göre gözlemci eğitimini sürece yaymanın iki önemli faydası:

- Gözlem çalışmalarında yaşanan zorlukların tartışılıp bir sonuca varılabilmesi,
- Hedef davranışların sınıflandırılmalarının tekrar yapılabilmesidir.

Gözlemci adaylarına eğitim verildikten sonra eğitim faaliyetlerine tam olarak katılan gönüllü öğretmenlerden üçü araştırmaya tam gözlemci rolüyle kabul edilmiş ve tam gözlemci için yarı yapılandırılmış gözlem formunun oluşturulması sürecine geçilmiştir.

Bu süreç iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada önce araştırmanın yapıldığı ilçede LGS sırlaması, velilerin eğitim durumuyla sosyoekonomik değişkenler açısından nihai testin yapılacağı okula benzer bir okul seçilmesidir.

Okul seçim işlemi tamamlandıktan sonra, seçilen okulda nihai testin yapılacağı deney grubu öğrencilerinin altıncı sınıf yılsonu puan ortalamalarına yakın ortalamalara sahip yedinci sınıf düzeyinde üçü kız üçü erkek gönüllü altı öğrenci seçilmiş, seçilen bu altı öğrenci sınıf-içi münazara tekniği konusunda bilgilendirilmiştir.

Bir grup öğrencinin yarıştırıldığı bu teknik sayesinde öğrenciler bir konu hakkında fikir ileri sürüp, bu fikirleri karşılaştırma, düzenleyip sunma olanağı elde ederler (Linn, Shear, Bell & Slotta, 1999). Öğrenciler münazara tekniği konusunda bilgilendirildikten sonra seçilen okulda görev yapan gönüllü üç Türkçe öğretmeni uygulama çalışmasına dâhil edilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlere, etkinliğin amacından bahsedildikten sonra ise altı öğrenciden üçer kişilik iki grup oluşturulmuştur.

Bir Türkçe öğretmeninin sunucu, üç öğretmenin ise jüri olarak görev yaptığı bu etkinlikte önce öğrenciler ve jüri üyelerine bir kısa film izletilmiştir. Ardından jüri üyelerinin de onayı alınarak kısa filmde kullanılan görsellerle ilgili sorular gruplara yöneltilmiş ve

etkinlik bu şekilde araştırmacı tarafından devam ettirilmiştir. Tam gözlemci rolüne bürünen araştırmacı ise bu süreçte doğal/yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirip birtakım veriler elde etmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda da yarı yapılandırılmış gözlem formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formları oluşturulduktan sonra ise ikinci aşamaya geçilmiştir.

İkinci aşamada önce araştırmanın yapılacağı ildeki üniversiteye bağlı eğitim fakültesinin Ölçme ve Değerlendirme Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesiyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ilgili form revize edilerek uygulama süreci boyunca kullanılmıştır. Gözlemin daha da sağlıklı yapılabilmesi için yarı yapılandırılmış gözlem formları doldurulurken video kayıt sisteminden de faydalanılmıştır.

Öğrenci görüşme formunun hazırlanma süreci.

Araştırmada, deneysel çalışma sonucu ortaya çıkan nicel bulguları desteklemek amacıyla kullanılan son nitel veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde ilk olarak araştırmacı tarafından alanyazın taranmış, daha sonra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan yedinci sınıf düzeyindeki dinleme/izleme ve okuma becerileriyle ilgili davranışlar incelenmeye çalışılmıştır.

İncelenen kazanım planı doğrultusunda ilk önce her iki beceriye ait kazanımlar ve bu kazanımlara ait bilişsel ve duyuşsal alan kategorileri listelenmiştir. Daha sonra oluşturulan liste doğrultusunda görüşme formu için asgari soru sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Soru sayıları belirlendikten sonra bu soruların kaç tanesinin kapalı, açık, varsayıma dayalı ve dolaylı olacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Kapalı uçlu sorularda görüşülen kişi, olası cevaplardan birini tercihe zorlanırken, açık uçlu sorularda cevaplar istenildiği gibi inşa edilebilir. Kapalı uçlu sorularda kişi farklı seçenekler arasından bir seçeneği seçmeye zorlanırken, açık uçlu sorular yoluyla açıklama yapmaya ayrıntılı konuşma teşvik edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Varsayıma dayalı ve dolaylı sorular ise biçim olarak kapalı ve açık uçlu sorulara göre daha farklı bir formdadır. Varsayıma dayalı sorularda görüşülen kişiden bir senaryo üzerinde bazı tahminlerde bulunması istenirken dolaylı sorularda bir konu hakkında sezdirmelerde bulunularak görüşülen kişi sorgulatılmak istenir. Farklı soru tipleri görüşülen bireyin farklı düşünme biçimlerine sesleneceği için görüşme esnasında sağlıklı bir iletişim ortamının kurulmasını sağlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Soru tipleri belirlendikten sonra, soruların mantıklı bir biçimde düzenlenme aşamasına geçilmeden önce kapsamlı ve güven oluşturucu bir giriş yapılmaya çalışılmıştır. “Bu girişte görüşmenin amacı, görüşme sonuçlarının nasıl kullanılacağına yönelik bilgi ve cevaplayıcının cevaplarının güvenli bir şekilde nasıl güvence altına alınacağı vb. bilgiler yer alır.” (Tekindal, 2017, s. 273).

Giriş kısmı hazırlandıktan sonra görüşülen kişileri rahatlatmak ve kişilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak için kolaylıkla cevaplanabilen sorular sorulmaya çalışılmıştır. Geçmiş zamanla ilgili sorular kalayca hatırlanamayacağı için görüşme formunun bu kısmına şimdiki zamanla ilgili soruları almak daha mantıklıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu aşamada son olarak aynı türdeki soruların art arda gelmemesine dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesine yönelik işlem adımları tamamlandıktan sonra ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama katılımcı gözlem için yapılan ön uygulama çalışmasından sonra uygulamaya katılan altı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında gerek duyulduğunda,

- Akışa göre değişikliklerin yapılmasına,
- Ek soruların sorulmasına,
- Görüşülen kişilere teşvik edici dönütlerde bulunulmasına,
- Soruların konuşma üslubuyla görüşülen kişilere iletilmesine,
- Görüşülen kişiye sözel dille ve beden diliyle dönütler verilmesine,
- Görüşmenin amacına uygun bir şekilde devam ettirilmesine gayret gösterilmiştir.

Yaklaşık otuz dakikada gerçekleştirilen görüşmeler, görüşülen kişinin de onayı alındıktan sonra bir ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Sözel olmayan davranışlar, ses kayıt cihazı ile kaydedilemediği için görüşme sürecinde ayrıca notlar da alınmıştır. Ön görüşmeler bu şekilde tamamlandıktan sonra ise açık, anlaşılır, amaca uygun, çok boyutlu sorular ve bu sorulara uygun yönergeler uzman yardımıyla tekrar revize edilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Süreç/Uygulama

Veri toplama araçları geliştirilip ön uygulama yapıldıktan sonra uygulama sürecinde önce başarı testi, deney ve kontrol gruplarına ön test şeklinde uygulanmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra ise etkinlik planları hazırlanmıştır.

Etkinlik planlarının hazırlanması ve uygulanması.

On haftayı kapsayacak şekilde hazırlanan ve on dört saatlik ders dilimlerinde uygulanan etkinliklerin tasarlandığı planlar *ders bilgileri, kazanım, ilke ve yöntemler, araç gereçler ve ilgili zekâ alanları ve ders işleniş aşamalarından* oluşmaktadır.

Uygulamaların uygun öğrenme ortamında yapılabilmesi için etkinliklerin ilk haftasında öğrencilerle birlikte süreç yapılandırılmıştır. Süreç yapılandırılırken aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir:

- Etkinliklerin yapılış amacının ve araştırmacının sürece dönük beklentilerinin ortaya konulması,
- Belirtilen amaç ve beklentiler doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin somut ve anlamlı kişisel amaçlar oluşturmalarına yardımcı olma,
- Deney grubu öğrencilerinin benimseyeceği kuralların oluşturulması,
- Deney grubu öğrencilerinin süreç içerisinde doğacak beklentilerinin karşılanmaya çalışılacağına yönelik güven ortamının oluşturulması.

Etkinlik çalışmalarının ilk haftasında ders öğretmeni öğrencilerle süreci yapılandırırken son haftasında yine öğrencilerle süreç sonlandırılır. Süreç sonlandırılırken aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir:

- Öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinlik çalışmalarının öğretmen tarafından genel bir değerlendirmesinin yapılması,
- Deney grubu öğrencilerinin görsel okuma bağlamında oluşturdukları kişisel amaçlara ne derece ulaştıklarına yönelik öz değerlendirme yapmalarını sağlama,
- Süreç içerisinde oluşan öğretmen ve öğrenci beklentilerinin ne derece karşılandığına yönelik deney grubu öğrencilerinin kendilerini ve içinde bulundukları durumu değerlendirmelerini sağlama,
- Deney grubu öğrencilerini, gündelik yaşamlarında görsel okuma bağlamında oluşturdukları kişisel amaçları doğrultusunda hareket etmeye teşvik etme,
- Etkinlik çalışmaları sürecinin sonlandırılması.

Uygulama sürecinin ilk ve son haftasında yapılan çalışmalarından sonra etkinlik planları birçok açıdan incelenmeye çalışılmıştır.

Planlar incelendiğinde okuma, dinleme, konuşma ve yazmaya yönelik kazanım ve bu kazanımlara dönük davranışlara ilk haftadan itibaren aşamalı olarak yer verildiği

görülmektedir. İlke ve yöntemlerin belirtildiği üçüncü aşama *öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğretim stratejisi, öğretim yöntemi, öğretim tekniği ve ön plana çıkan ilkelerden* oluşmaktadır. Öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından üçüncü aşamaya bakıldığında genelde iş birlikli, oluşturmacı ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının tercih edildiği görülmektedir.

Öğretim stratejileri açısından üçüncü aşamaya bakıldığında ise genel buluş ve sunuş yoluyla öğretim stratejilerinin, bir haftada ise tam öğrenme modeli ile ve araştırma inceleme stratejilerinin tercih edildiği görülmektedir.

Öğretim yöntemleri açısından üçüncü aşamaya bakıldığında ise genelde tartışma, anlatım ve problem çözme yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Öğretim yöntemleri açısından üçüncü aşamaya bakıldığında en fazla soru-cevap, büyük ve küçük grup tartışma ve olay haritalama tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Ön plana çıkan ilkeler açısından üçüncü aşamaya bakıldığında ise etkinlik çalışmalarının hemen hemen tüm ilkelerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Araç gereçler ve ilgili zekâ alanlarının belirtildiği dördüncü aşamada ilk olarak etkinlik sürecinde kullanılan kısa filmin künyesi verilmiş daha sonra ders içerisinde kullanılan diğer araç gereçlerden bahsedilmiş son olarak etkinliklerin ilişkilendirildiği zekâ alanlarına değinilmiştir. Bu aşamada genel olarak dikkati çeken hususlar etkinliklerde resim, fotoğraf, film afişi, şapka, gazete ve video haberlerinden yararlanılması ve bu etkinliklerin çoğu zaman dilsel ve uzamsal zekâ alanlarıyla ilişkilendirilmesidir.

Etkinlik planının beşinci ve son aşaması önceki aşamalarda belirlenen kazanım ve ilke yöntemlere göre bir eylem planı hâlinde tasarlanmıştır. Bu eylem planına göre derse dikkat çekme çalışmalarıyla başlanır. Dikkat çekme çalışmalarıyla öğrencilerin derse dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlayacak iç ve dış koşulların düzenlenmesi amaçlanır (Sönmez, 2017). Bu amaçla dikkat çekme çalışmalarında ilk olarak ipuçlarından yararlanılmaktadır.

"Öğretmen tarafından istendik davranışları ortaya çıkarabilmek amacıyla ortaya konulan uyarıcılara ipucu denilmektedir." (Arslan, 2016, 200). Güven (2016)'ya göre şekil, resim, şema gibi materyallerden ipucu etkinliklerinde yararlanılabilir. Planlar incelendiğinde ipucu etkinliklerinde fotoğraflardan, eleştiri metinlerinden, kitap kapaklarından, film afişlerinden ve resimlerden yararlanıldığı görülmektedir.

Dikkat çekme çalışmalarında ipucu etkinliklerinden sonra öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etmeye yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Hedeften haberdar etme etkinlikleri yoluyla derste işlenecek konu ve kullanılacak materyallerin bilinmesi öğrencilerin

zihinlerinde beklenti oluşturur ve oluşan bu beklenti sonucunda öğrenciler motive olur (Komisyon, 2017).

Eylem planına göre dikkat çekme aşamasından sonra keşfetme aşamasına geçilir. Karakuş (2016)'ya göre keşfetme aşamasının amacı öğrencilerin derste işlenecek konuya yönelik ön bilgilerinin harekete geçirerek bu bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlamaktır. Bu aşamada öğrenciler, serbest düşünme teknikleri yardımıyla, karşılaştıkları yeni durumları anlamak veya karşılaşılan problemleri tanımlamak, sınırlamak ve bu problemlere geçici çözümler üretilmek için kapsamlı bir sorgulama ve yordama çalışmaları yapmaktadırlar.

Keşfetme aşaması etkinlik planlarında belirlenen kazanımlar ve tercih edilen ilke ve yöntemlere göre değişmektedir. Genelde üç kısımdan oluşan bu aşamanın çoğunlukla birinci kısmında *katılım* ikinci kısmında *dönüt* üçüncü kısmında ise *ön koşul öğrenmeleri tamamlama etkinliklerinin* düzenlendiği görülmektedir.

Eylem planına göre keşfetme aşamasından sonra gelişme aşamasına geçilir. Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirip görsel okuma becerilerinin geliştirebilmeleri için bu aşamada belirlenen kazanım ve tercih edilen ilke ve yöntemler doğrultusunda uygulama çalışmaları yapılmıştır. Eylem planlarına bakıldığında genelde bu aşamanın *uygulama, bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma süreçleri* ile *özetleme süreçlerinden* oluştuğu görülmektedir.

Eylem planına göre gelişme aşamasından sonra son aşamaya, değerlendirme aşamasına geçilir. Bu aşamada izleme ve değerlendirme süreçleri dilsel, uzamsal, müziksel gibi zekâ alanlarıyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Etkinlik planları Ek 7 ile Ek 14 arasında hafta hafta ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Çalışma takvimi.

Deneysel çalışma sürecinde ilk olarak araştırmanın yapıldığı ilçeye ait 2018 yılı LGS sonuçları incelenmiştir. İnceleme sürecinde araştırmanın yapıldığı ilçede LGS'ye 36 okulun katıldığı görülmüştür. Bu 36 okul ortalama başarı puanları dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemi ile başarı düzeyi yüksek, başarı düzey normal ve başarı düzeyi düşük olmak üzere üç gruba ayrılarak her gruba 12 okul atanmıştır. Tabakalı örneklemede araştırma problemine uygun olarak evren içinde her biri ayrı bir tabaka olarak kabul edilen homojen alt gruplar oluşturularak bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranları nispetinde örneklemde temsil edilmeleri sağlanır (Büyüköztürk, *vd.,* 2018).

Gruplar oluşturulup bu gruplara uygun okullar atandıktan sonra başarı testine son şeklinin verilebilmesi için uygun durum örneklemesi yoluyla her gruptan bir okul belirlenerek

bu okullarda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri ile başarı testi geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Örneklemin sürece dâhil edilmesinin daha kolay olduğu durumlarda uygun durum örneklemesi yöntemi tercih edilir (Ekiz, 2013).

Başarı testinin geliştirilmesi kapsamında 5 Nisan 2019 tarihinde birinci ön uygulama, 17 Nisan 2019 tarihinde ikinci ön uygulama, 26 Nisan 2019 tarihinde ise nihai uygulama çalışması yapılmıştır.

Bu süreçte her uygulamadan sonra iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda ise elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden hareketle önce başarı testi revize edilmiş ve teste son şekli verilmiş daha sonra araştırmanın yapıldığı ilçeye ait 2019 yılı LGS sonuçları incelenmiştir.

İncelemeler doğrultusunda uygulama yapılan okulu belirlenerek 2019-2020 öğretim yılı birinci kanaat döneminde uygulama çalışmaları yapılmıştır.

Uygulama sürecinde ilk olarak belirlenen okulda 24.09.2019 tarihinde deney ve kontrol gruplarına yönelik ön test çalışması yapılmıştır. İlgili test yapıldıktan sonra 01.10.2019 tarihinde birinci etkinlik çalışması gerçekleştirilerek süreç öğrencilerle birlikte yapılandırılmıştır. Süreç yapılandırıldıktan sonra 08.10.2019 tarihinde açgözlü olmanın insanlara verdiği zararı konu alan kısa film *erdemler* temasıyla ilişkilendirilerek etkinlik çalışması yapılmıştır.

Paylaşmanın ve diğerkâmlığı öğütleyen *Ayakkabı* adlı kısa film yine erdemler temasıyla ilişkilendirilerek 16.10.2019 tarihinde üçüncü etkinlik çalışması yapılmıştır. İnsanların hayal gücü ve becerilerini kullanarak içinde yaşadıkları dünyayı güzelleştirmelerini öğütleyen *Lila* adlı kısa film yine erdemler temasıyla ilişkilendirilerek 22.10.2019 tarihinde dördüncü etkinlik çalışması yapılmıştır.

Empati, hayvan sevgisi ve dezavantajlı insanları anlama açısından birçok öneri sunan *The Present* yine erdemler temasıyla ilişkilendirilerek 26.10.2019 tarihinde beşinci etkinlik çalışması yapılmıştır. İzleyicilerin eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sunacağı düşünülen *Room 8* adlı kısa film 02.11.2019 tarihinde altıncı etkinlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

İnsanlar arasındaki iletişimi yakından uzağa şekilde konu alan *El Empleo, iletişim* temasıyla ilişkilendirilerek 06.11.2019 tarihinde yedinci etkinlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bir babanın ailesi için yaptığı fedakârlıkların ayakkabı metaforuyla anlatıldığı *Babam İçin Bütün Mevsimler Aynıymış* adlı kısa film *zaman ve mekân* temasıyla ilişkilendirilerek 15.11.2019 ile 26.11.2019 tarihlerinde sekiz ve dokuzuncu etkinlik çalışmaları yapılmış,

03.12.2019 tarihinde ise onuncu etkinlik çalışması ile deney grubuna yönelik uygulama çalışmaları sonlandırılmıştır. İlgili çalışmalar sonlandırıldıktan sonra 10.12.2019 tarihinde deney ve kontrol gruplarına yönelik son test çalışması yapılmıştır.

Son test çalışmasından sonra 17.12.2019 tarihinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen deney grubu öğrencileriyle uygulama sürecine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra deneysel müdahalenin öğrencilerin görsel okuma becerileri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğrencilerle 20 ve 27 Aralık 2019 tarihinde deney grubu öğrencilerine uygulanan çalışmalar yapılmıştır.

Belirlenen tarihlerde kontrol grubu öğrencileriyle yapılan etkinlik çalışmalarından sonra son olarak 10.01.2020 tarihinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik izleme testi yapılmıştır.

Başarı testi geliştirme kapsamında yapılan çalışmalar.

Başarı testi geliştirme çalışmaları kapsamında yaklaşık iki aylık bir süre zarfında toplamda 3 okul ve 8 sınıfta ön ve nihai uygulama çalışmaları yapılmıştır. Uygulama süreçleri ile bu süreçlerde yaşananlar başlıklar açılmak suretiyle ayrıntılı olarak aşağıda belirtilmiştir.

Birinci ön uygulama çalışması.

Birinci ön uygulama çalışması, 5 Nisan 2019 tarihinde araştırmanın yapıldığı ilçede kolayda örnekleme yoluyla belirlenen bir okulda ortalama başarı düzeyine sahip 2 şubeden toplam 46 öğrenciyle uygun fiziksel koşullarda gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışma Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından belirtilen aşağıdaki ilkelere göre gerçekleştirilmiştir.

- Test verildikten hemen sonra teste başlama süresi kayıt edilmelidir.

Başarı testinin birinci bölümünün ilk şubede başlama saati 09.30, ikinci şubede başlama saati ise 11.10'dur. Öğrenciler ilgili teste başlamadan önce araştırmacı ortalama on dakikalık bir süre zarfında önce yönergeyi okumuş ardından belirlenen kısa filmi etkileşimli tahtada oynatmış ve son olarak öğrencilere test maddelerine yönelik açıklamalarda bulunmuştur.

Başarı testinin ikinci bölümünün ilk şubede başlama saati 10.30, ikinci şubede başlama saati ise 12.00'dır. Öğrenciler ilgili teste başlamadan önce araştırmacı ortalama on dakikalık bir süre zarfında öğrencilere test maddelerine yönelik açıklamalar yapmıştır.

- Testi ilk önce bitiren kişi ile en son bitiren kişinin testi bitirme süreleri kaydedilmelidir çünkü testi ilk önce ile en son bitiren kişinin toplam süresi toplanıp ikiye bölündüğünde örneklem grubuna ilişkin, testin ortalama uygulama süresi saptanmış olur.

Başarı testinin birinci bölümünü ilk şubede en önce bitiren öğrencinin bitirme saati 09.40, ikinci şubede en önce bitiren öğrencinin bitirme saati ise 11.20'dir. Başarı testinin birinci bölümünü ilk şubede en son bitiren öğrencinin bitirme saati 09.50, ikinci şubede en son bitiren öğrencinin bitirme saati ise 11.30'dur.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle birinci bölüme bakıldığında her iki şubede de testi en önce bitiren kişinin toplam bitirme süresinin 10 dakika en son bitiren kişinin bitirme süresinin ise 20 dakika olduğu, bu durumda başarı testinin birinci bölümünün ortalama uygulama süresinin 15 dakika olduğu görülmektedir.

Başarı testinin ikinci bölümünü ikinci şubede en önce bitiren öğrencinin bitirme saati 10.40, ikinci şubede en önce bitiren öğrencinin bitirme saati ise 12.10'dur. Başarı testinin ikinci bölümünü ilk şubede en son bitiren öğrencinin bitirme saati 10.50, ikinci şubede en son öğrencinin bitirme saati ise 12.20'dir.

Yukarıda verilerden hareketle ikinci bölüme bakıldığında her iki şubede de testi en önce bitiren kişinin toplam bitirme süresinin 10 dakika, en son bitiren kişinin bitirme süresinin ise 20 dakika olduğu, bu durumda başarı testinin ikinci bölümünün ortalama uygulama süresinin 15 dakika olduğu görülmektedir.

İlgili testleri öğrencilerin yoğun olarak teslim etme süreleri bir ve ikinci bölümlerinin ortalama uygulama sürelerinin 15 dakika oluşunu sağlar niteliktedir. Başarı testinin birinci bölümünün ilk şubede yoğun olarak teslim edilme saati 09.43, ikinci şubede yoğun olarak teslim edilme saati ise 11.24'tür. Başarı testinin ikinci bölümünün ilk şubede yoğun olarak teslim edilme saati 10.44, ikinci şubede yoğun olarak teslim edilme saati ise 12.15'tir. Yukarıdaki verilerden hareketle ilgili testin bir ve ikinci bölümlerinin uygulanış süreçlerinde öğrencilerin maddeleri ortalama on beş dakika gibi bir sürede çözdükleri görülmektedir.

- Testin bitirilme sürecinde aşırı uçlara kaymış zamanlar değerlendirme dışı bırakılmalıdır.

Başarı testinin birinci ve ikinci bölümünü her iki şubede de öğrencilerin cevap kâğıtlarını çok erken ya da çok geç teslim etmeleri gibi bir duruma rastlanmamıştır.

- Test doldurulmadan önce özellikle boş madde bırakılmaması konusunda uyarılar yapılmalı, anlaşılmayan bir madde olduğunda öğrencilerden araştırmacıya sormaları istenmelidir.

Başarı testinin bir ve ikinci bölümlerinin uygulanış sürecinde her iki şubede bazı öğrencilerin bazı maddeleri boş bırakmaları konusunda araştırmacıya talepte bulundukları gözlenmiştir. Bu öğrencilere gerekli uyarı yapıldıktan sonra anlaşılmayan bir maddenin olup olmadığı sorulmuştur. Her iki şubede de testin birinci bölümünde 1, 5 ve 8. maddelerin tam olarak anlaşılmadığı noktasında bazı öğrencilerden geri bildirimler alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda ilgili maddelerde öğrencilerden istenilenler araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Başarı testinin ikinci bölümünde maddelerin anlaşılırlığı noktasında öğrencilerin herhangi bir geri bildirimde bulunmadığı gözlenmiştir.

Birinci ön uygulama sonrası adımlar.

Ön uygulama çalışmasından sonra ilk olarak her iki şubede de derse giren Türkçe öğretmeninden görüşme talep edilmiş değerlendirme öncesi uygulamaya katılan öğrenciler hakkında bilgi alınmıştır. Ders öğretmeniyle yapılan görüşmede çalışmanın yapıldığı ilk şubede 5 ikinci şubede ise 3 öğrencinin yabancı uyruklu olduğu ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Uygulamaya katılan öğrenciler hakkında bu gibi bilgilere ulaşıldıktan sonra ise analiz işlemlerine geçilmiştir.

Bu süreçte ilk olarak cevap kâğıtları puanlanmış ve analiz işlemlerinde kullanılmayacak durumdaki 8 cevap kâğıdı ayrıştırılmıştır. Ayrıştırma işleminden sonra ise başarı testinin bir ve ikinci bölümlerindeki cevap kâğıtları ayrı ayrı olacak şekilde en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanmıştır. Başarı testinin her iki bölümünde de bu cevap kâğıtlarından %27'ye karşılık gelen 10 adet cevap kâğıdı alınmış ve bunlar üst grup olarak adlandırılmıştır.

Yine aynı şekilde başarı testinin her iki bölümünde en düşük puanlıdan başlanarak 10 adet seçilmiş ve bu seçili kâğıtlardan oluşan grup da alt grup olarak adlandırılmıştır. Arada kalan diğer cevap kâğıtları madde analizinde dikkate alınmamıştır. Başarı testinin birinci birinci bölümünde 1, 7 ve 8. sorular çoktan seçmeli; 6. soru eşleştirme; 2, 3, 4 ve 5. sorular uzun ya da kısa yanıt gerektiren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Bu sebeple çoktan seçmeli sorularda madde güçlük indeksi (P) ile ayırt edicilik indeksi (D), açık uçlu sorularda madde geçerliği çalışmaları yapılmış, eşleştirme sorusunda ise her bir madde ayrı bir doğru-yanlış sorusu olarak değerlendirilerek bu soruların güçlük ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi bir maddenin doğru cevaplanma oranını, zorluk kolaylık durumunu gösterirken; ayırt edicilik indeksi bir maddenin bilenle bilmeyeni ne derece ayırt ettiğini göstermektedir (Ozan, 2019).

Yapılan analizler sonucunda uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. Başarı testinin birinci bölümünde çoktan seçmeli sorular ile eşleştirme sorusu için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25. *Başarı Testinin Birinci Bölümündeki İlgili Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Soru	Gruplar	Seçenekler				P ve D Değerleri
		A	B	C	D	
1	Üst Grup	10	0	0	0	P = 1.00
	Alt Grup	10	0	0	0	D = 0.00
7	Üst Grup	0	0	9	1	P = 0.75
	Alt Grup	0	0	6	4	D = 0.30
8	Üst Grup	10	0	0	0	P = 0.75
	Alt Grup	5	4	1	0	D = 0.50
6_1	Üst Grup	0	0	1	9	P = 0.90
	Alt Grup	0	0	1	9	P = 0.00
6_2	Üst Grup	3	0	7	0	P = 0.55
	Alt Grup	6	0	4	0	D = 0.30
6_3	Üst Grup	2	7	0	1	P = 0.60
	Alt Grup	3	5	2	0	D = 0.20
6_4	Üst Grup	5	3	2	0	P = 0.30
	Alt Grup	1	5	3	1	D = 0.40

Tekindal (2017)'ye göre, test formunun oluşturulması sürecinde güçlüğü 0,50 civarı, ayırıcılığı ise 0,20'nin üzerinde olan maddeler tercih edilmelidir. Yukarıda belirtilen normlardan hareketle Tablo 25'de verilen maddeler incelendiğinde 1, 7 ve 8. sorular ile 6. sorunun ilk maddesinin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin istenilen seviyelerde olmadığı görülmektedir. Bir maddenin güçlük ve ayırıcılığına yönelik Ozan (2019) tarafından geliştirilen Tablo 26 ve 27'de verilen bilgiler ölçüt olarak alındığında ilgili maddelere yönelik daha ayrıntılı bilgilere ulaşılır.

Tablo 26. *Madde Güçlük İndeksine Yönelik Yorumlama Tablosu*

Madde Güçlük İndeksi	Yorum
0 - 0.15	Çok zor
0.16 - 0.39	Zor
0.40 - 0.60	Orta güçlükte
0.61 – 0.84	Kolay

0.85 – 1.00	Çok kolay

Tablo 26'da verilen bilgilerden hareketle ilgili sorular yorumlandığında 1. sorunun çok kolay, 7 ve 8. sorular ile 6. sorunun ilk maddesinin kolay olduğu görülmektedir.

Tablo 27. *Madde Ayırıcılık İndeksine Yönelik Yorumlama Tablosu*

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	**Yorum**
0.00'ın altı (Negatif Değerler)	Madde testten çıkarılmalıdır. Negatif ayırıcıdır. Yani maddeyi başarısız olan öğrenciler başarılı olan öğrencilerden daha çok doğru yapmışlardır.
0.00	Madde testten çıkarılmalıdır. Madde ayırt etmez. Maddeyi genelde başarısız olan öğrenciler ile başarılı olan öğrenciler eşit sayıda doğru yapmışlardır.
0.00 – 0.19	Çok zayıf düzeyde ayırt edicidir. Düzeltilemiyorsa testten çıkarılmalıdır.
0.20 – 0.29	Madde düzeltilmelidir.
0.30 – 0.39	Madde oldukça iyi fakat geliştirilebilir.
0.40 ve üzeri	Çok iyi bir maddedir.

Tablo 27'de verilen bilgilerden hareketle ilgili sorular yorumlandığında 1. soru ile 6. sorunun ilk maddesinin ayırt ediciliğinin olmadığı, 7. sorunun oldukça iyi olduğu fakat geliştirilmesi gerektiği, 8. sorunun ise çok iyi bir ayırt edici olduğu görülmektedir.

Ulaşılan bu verilerden sonra araştırmanın yapıldığı ildeki üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinden görüşme talep edilmiş ve yapılan görüşme sonucunda 1. sorunun çıkarılmasına, 7. sorunun ikinci ön uygulama sürecinde de denenmesine ve 6. sorunun ilk maddesinin değiştirilmesine karar verilmiştir.

Ayrıca ilgili testte soru formlarının dengeli dağılımı için kısa yanıt gerektiren açık uçlu soru formunda düzenlenen 5. sorunun çoktan seçmeli soru formuna dönüştürülmesine ve çeldiricilerin etkili olması için en az üç uzmandan görüş alınmasına karar verilmiştir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda en az üç uzmandan görüş alınmalıdır.

Alınan görüşler gözden geçirildikten sonra ise hepsinin veya yarıdan bir fazlasının kabul ettiği maddeler taslak ölçme aracına alınmalıdır (Sönmez & Alacapınar, 2016). Seçenekler için MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan üç Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alındıktan sonra alınan görüşler doğrultusunda belirlenen cevap seçeneği ve çeldiriciler ölçme aracına alınmıştır.

Başarı testinin birinci bölümünde yer alan çoktan seçmeli ve doğru-yanlış formundaki sorulara yönelik analiz çalışmaları yapıldıktan sonra yine bu bölümde yer alan uzun ve kısa yanıt gerektiren açık uçlu sorular için analiz çalışmaları sürecine geçilmiştir.

Bu süreçte 2, 3 ve 4. sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar için MEB'e bağlı kurumlarda çalışan üç Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Kısa yanıt gerektiren açık uçlu soru formunda geliştirilen 5. soru çoktan seçmeli forma dönüştürüldüğü için bu soruya yönelik uzman görüşü alınmasına gerek görülmemiştir.

Uzmanlar cevap kâğıtlarını inceleyerek maddelerin uygunluğu konusunda (en uygun = 5, hiç uygun değil =1) puanlama yapmışlardır. Uzmanların vermiş olduğu uygunluk puanlarının ortalamaları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. *Uzman Görüşü Puan Ortalamaları Tablosu*

Soru	**Uzman Görüşü**
2	2.3
3	4
4	4.8

Tablo 28'de görüldüğü üzere uzman görüşleri alındıktan sonra ikinci soru test formundan çıkarılmış ve yine uzmanların önerileri doğrultusunda 3. maddede yer alan *sizce* ifadesi çıkarılmıştır. Başarı testinin birinci bölümüne yönelik analiz işlemlerinden sonra ikinci bölümüne yönelik analiz işlemlerine geçilmiştir.

Başarı testinin ikinci bölümünde 1, 4 ve 5. soruların çoktan seçmeli 2. sorunun kısa yanıt gerektiren açık uçlu, 3. sorunun ise doğru-yanlış formunda hazırlandığı görülmektedir. Bu sebeple çoktan seçmeli sorularda madde güçlük indeksi (P) ile ayırt edicilik indeksi (D) yapılmış, açık uçlu soruda uzman görüşüne başvurulmuştur. Doğru-yanlış sorusunda ise her bir madde için ayrı ayrı güçlük ve ayırt edicilik çalışmaları yapılmıştır. Bir test maddesinin etkisi ve amaçlara uygunluğunun ortaya çıkarılabilmesi için güçlük ve ayırt ediciliğinin belirlenmesi gerekir (Tekindal, 2017).

Yapılan analizler sonucunda uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. Analiz çalışmalarından sonra başarı testinin bir ikinci bölümü tek bir bölüm hâlinde düzenlenmiş ve test formu nihai uygulama için hazır hâle getirilmiştir. İlgili testin ikinci bölümündeki çoktan seçmeli sorular için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Başarı Testinin İkinci Bölümündeki Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Soru	Gruplar	Seçenekler				P ve D Değerleri
		A	B	C	D	
1	Üst Grup	0	10	0	0	P = 0.55
	Alt Grup	2	1	5	1	D = 0.90
4	Üst Grup	1	0	6	3	P = 0.30
	Alt Grup	5	4	0	1	D = 0.60
5	Üst Grup	0	10	0	0	P = 0.95
	Alt Grup	1	9	0	0	D = 0.10

Tablo 29'da verilen maddelerin güçlük düzeylerine bakıldığında 1 ve 4. soruların orta güçlükte, 5. sorunun ise çok kolay olduğu, ayırt edicilik açısından maddelere bakıldığında ise 1 ve 4. sorunun çok iyi bir madde 5. sorunun ise çok zayıf düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle 1 ve 4. sorular üzerinde herhangi bir oynama yapmadan korunmasına 5. sorunun ise test formundan çıkarılmasına karar verilmiştir.

Çoktan seçmeli sorulara yönelik çalışmalardan sonra doğru-yanlış formundaki 3. soruya yönelik madde güçlük ve analiz çalışmaları yapılmıştır. İlgili testin ikinci bölümündeki sorular için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. *Başarı Testinin İkinci Bölümündeki Doğru-Yanlış Türü Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde	Gruplar	Doğru-Yanlış		P ve D Değerleri
1	Üst Grup	10	0	P = 0.90
	Alt Grup	8	2	D = 0.20
2	Üst Grup	9	1	P = 0.75
	Alt Grup	6	4	D = 0.30
3	Üst Grup	8	2	P = 0.55
	Alt Grup	3	7	D = 0.50
4	Üst Grup	9	1	P = 0.95
	Alt Grup	10	0	D = -0.10
5	Üst Grup	10	0	P = 0.85
	Alt Grup	7	3	D = 0.30
6	Üst Grup	6	4	P = 0.50
	Alt Grup	4	6	D = 0.20

Şeker ve Gençdoğan (2006)'ya göre soruların güçlük dereceleri çok zor, zor, kolay şeklinde simetrik olabilir. Alıntıdan hareketle doğru- yanlış sorusunun çok kolay, kolay, orta güçlükte, zor ve çok zor maddelerden oluşturulmuştur. Tablo 29'da verilen bilgiler doğrultusunda doğru-yanlış sorusundaki maddeler tek tek incelendiğinde 1. maddenin güçlük açısından çok kolay olduğu ayırıcılık açısından ise düzeltilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 1. madde 2. maddenin yerine taşınmıştır.

Üst grubun yoğunlukla doğru yanıtladığı ve ayırt edici olan 2. maddenin kökündeki olumsuz ibare çıkarılarak 1. maddenin yerine taşınmış; orta güçlük düzeyine sahip olan ve çok iyi bir ayırt edici olduğu görülen 3. maddenin ise üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış ve bu maddenin mevcut yeri korunmuştur.

Tablo 30 incelendiğinde 4. maddenin çok kolay ve negatif ayırıcı olduğu görülmektedir. Başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarı düzeyi yüksek öğrencilerden genel olarak daha çok doğru cevapladıkları maddeler negatif ayırıcı maddeler olarak adlandırılır (Ozan, 2019). Bu sebeple de 4. madde test formundan çıkarılmıştır.

Güçlük düzeyi açısından zor olarak kabul edilen ve çok iyi bir ayırt edici olan 5. maddenin üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış ve bu madde 4. maddenin yerine taşınmıştır. Orta güçlük düzeyine sahip ve ayırt edicilik açısından sıkıntılar taşıyan son maddeye ise 4. maddeye uygulanan işlem uygulanmış yani bu madde de test formundan çıkarılmıştır.

Başarı testinin ikinci bölümünde yer alan çoktan seçmeli ve doğru-yanlış formundaki sorulara yönelik analiz çalışmaları yapıldıktan sonra yine bu bölümde yer alan kısa yanıt gerektiren açık uçlu soru için analiz çalışması yapılmıştır.

Analiz çalışması sürecinde 4. soruya alt ve üst gruptan öğrencilerin verdikleri cevaplar için MEB'e bağlı kurumlarda çalışan üç Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar cevap kâğıtlarını inceleyerek maddelerin uygunluğu konusunda (en uygun = 5, hiç uygun değil =1) puanlama yapmışlardır. İlgili soru için birinci ve üçüncü uzmanın vermiş olduğu puan 3, ikinci uzmanın vermiş olduğu puan ise 4'tür. Neticede uzmanların vermiş olduğu puanların uygunluk ortalaması 3,3 olduğu için kısa yanıtlı sorunun madde kökünde düzeltmeler yapılmıştır.

Analiz çalışmaları sonucunda başarı testinin bir ve ikinci bölümleri üzerinde gerekli düzeltme işlemleri yapılmış ve iki bölümden oluşan başarı testi tek bölümden oluşan test formuna dönüştürülmüştür.

İkinci uygulama çalışması.

İkinci ön uygulama çalışması, 17 Nisan 2019 tarihinde araştırmanın yapıldığı ilçede kolayda örnekleme yoluyla belirlenen bir okulda ortalama başarı düzeyine sahip 4 şubeden toplam 95 öğrenciyle uygun fiziksel koşullarda gerçekleştirilmiştir. İkinci ön uygulama süreci de Şendoğan & Şeker (2006) tarafından belirtilen aşağıdaki ilkelere göre gerçekleştirilmiştir.

- Test verildikten hemen sonra teste başlama süresi kayıt edilmelidir.

Sırasıyla 7/C, 7/A, 7/D ve 7/B şubelerinde uygulanan başarı testinin birinci şubede başlama saati 9.22, ikinci şubede başlama saati 10.18, üçüncü şubede başlama saati 11.10 dördüncü şubede başlama saati ise 12.00'dır. Öğrenciler ilgili teste başlamadan önce araştırmacı bir ve ikinci şubede 8, üçüncü şubede 6, dördüncü şubede ise 4 dakika olmak üzere ortalama 6 dakikalık bir süre zarfında önce yönergeyi okumuş, ardından belirlenen kısa filmi etkileşimli tahtada oynatmış ve son olarak öğrencilere test maddelerine yönelik açıklamalarda bulunmuştur.

- Testi ilk önce bitiren kişi ile en son bitiren kişinin testi bitirme süreleri kaydedilmelidir çünkü testi ilk önce ile en son bitiren kişinin toplam süresi toplanıp ikiye bölündüğünde örneklem grubuna ilişkin, testin ortalama uygulama süresi saptanmış olur.

Başarı testini birinci şubede en önce bitiren öğrencinin bitirme saati 09.44, ikinci şubede 10.38, üçüncü şubede 11.25, dördüncü şubede ise 12.15'tir. Başarı testini birinci şubede en son bitiren öğrencinin bitirme saati 09.52, ikinci şubede 10.44, üçüncü şubede 11.35, dördüncü şubede ise 12.22'dir.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle bitirilme süreleri değerlendirildiğinde birinci şubede ilgili testin ortalama uygulama süresinin 26, ikinci şubede 23, üçüncü şubede 17,5, dördüncü şubede ise 18,5 dakika olduğu ve son durumda başarı testinin ortalama uygulama süresinin 21,25 dakika olduğu görülmektedir.

Şubelerde yoğun olarak teslimi açısından testin ortalama uygulanma süresi değerlendirildiğinde, birinci şubede ilgili testin yoğun olarak bitirilme süresinin 27, ikinci şubede 24, üçüncü şubede 20, dördüncü şubede ise 18 dakika olduğu ve son durumda başarı testinin yoğun olarak teslim süresinin ortalama 22,25 dakika olduğu görülmektedir. Uygulanma ve teslim edilme süre ortalamaları arasındaki 0,50 dakikalık bu fark, başarı testinin ortalama uygulama süresinin 22,25 dakika oluşunu sağlar niteliktedir. Bu sağlamadan hareketle öğrencilerin genelinin bir ders saati içerisinde başarı testini rahatlıkla cevaplayabilecekleri sonucuna ulaşılır.

- Test doldurulmadan önce özellikle boş madde bırakılmaması konusunda uyarılar yapılmalı, anlaşılmayan bir madde olduğunda öğrencilerden araştırmacıya sormaları istenmelidir.

Başarı testinin uygulanış sürecinde hiçbir şubede maddelerin boş bırakılmasına yönelik öğrenciler tarafından herhangi bir talepte bulunulmamıştır. Öğrencilere gerekli uyarı yapıldıktan sonra anlaşılmayan bir maddenin olup olmadığı sorulmuştur. Şubelerin tümünde 1, 2 ve 8. maddelerin tam olarak anlaşılmadığı noktasında bazı öğrencilerden geri bildirimler alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda ilgili maddelerde öğrencilerden istenilenler araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır.

İkinci ön uygulama sonrası adımlar.

Bu süreçte ilk olarak cevap kâğıtları puanlanmış ve analiz işlemlerinde kullanılmayacak durumdaki 4 cevap kâğıdı ayrıştırılmıştır. Ayrıştırma işleminden sonra ise cevap kâğıtları en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanmıştır. Bu cevap kâğıtlarından %27'ye karşılık gelen 34 adet cevap kâğıdı alınmış ve bunlar üst grup olarak adlandırılmıştır. Yine aynı şekilde en düşük puanlıdan başlanarak 34 adet cevap kâğıdı seçilmiş ve bu seçili kâğıtlardan oluşan grup da alt grup olarak adlandırılmıştır. Arada kalan diğer cevap kâğıtları madde analizinde dikkate alınmamıştır.

Başarı testinde 1 ve 8. maddeler kısa yanıt gerektiren açık uçlu; 2. madde uzun yanıt gerektiren açık uçlu; 4.ve 9. madde eşleştirme eşleştirme; 3, 5, 6, 7 ve 10. maddeler ise çoktan seçmeli soru türlerinden oluşmaktadır. Bu sebeple çoktan seçmeli sorularda madde güçlük indeksi (P) ile ayırt edicilik indeksi (D), açık uçlu sorularda madde geçerliği çalışmaları yapılmış, eşleştirme ve doğru yanlış türü sorularda ise her bir maddenin ayrı ayrı güçlük ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği cevaplayıcının geçtiği ya da kaldığına yönelik belirsizliğin azalmasını sağlarken, madde güçlüğü ölçülen özelliğin başarısızlıktan başarıya geçişi ile ilgili seviyesini gösterir (Devellis, 2017).Yapılan analizler sonucunda uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. Başarı testinde yer alan çoktan seçmeli, eşleştirme ve doğru-yanlış türü sorular için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. *Başarı Testinde Yer Alan Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Soru	Gruplar	Seçenekler				P ve D Değerleri
		A	B	C	D	
3	Üst Grup	0	3	31	0	P = 0.69
	Alt Grup	2	14	16	2	D = 0.44
5	Üst Grup	1	0	32	1	P = 0.77
	Alt Grup	4	5	21	4	D = 0.38
6	Üst Grup	28	5	1	0	P = 0.58
	Alt Grup	12	11	9	2	D = 0.47
7	Üst Grup	0	31	1	2	P = 0.61
	Alt Grup	11	11	3	9	D = 0.58
10	Üst Grup	12	1	17	4	P = 0.26
	Alt Grup	19	5	2	8	D = 0.44

Tablo 31'de verilen çoktan seçmeli maddelerin güçlük düzeylerine bakıldığında 3, 5 ve 7. maddelerin kolay, 6. maddenin orta güçlükte, 7. maddenin ise zor olduğu sonucuna varılmıştır. Ayırt edicilik açısından bakıldığında ise 3, 6 ve 10. maddelerin çok iyi, 5. maddenin iyi fakat geliştirilebilir nitelikte olduğu, 7. maddenin ise düzeltilmesi gereken bir madde olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmacı ilk önce çoktan seçmeli test formundaki 7. maddeyi kısa yanıt gerektiren açık uçlu madde formuna dönüştürmüştür. Daha sonra 5. maddede düzeltilmesi gereken çeldiriciler, tercih edilme yüzdelerine bakılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çeldiricilerin üst grupta tercih edilme yüzdelerine bakıldığında "A" ve "D" çeldiricilerinin tercih edilme yüzdelerinin *2,94* olduğu, "B" çeldiricisinin hiçbir cevaplayıcı tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

Çeldiricilerin alt grupta tercih edilme yüzdelerine bakıldığında "A" ve "D" çeldiricilerinin tercih edilme yüzdesinin *11,76*, "B" çeldiricisinin tercih edilme yüzdesinin *14,70* olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle 5. maddenin "A" ve "D" çeldiricileri değiştirilmiştir. Çeldiriciler soruların kalitesini göstermekle kalmaz, testin psikometrik özelliklerini göstermede de önemli rol oynar (Atalmış & Kingston, 2017).

Çoktan seçmeli maddelere yönelik analiz işlemlerinden sonra başarı testinde yer alan eşleştirme sorusunun her bir maddesi için ayrı ayrı güçlük ve ayırt edicilik çalışmaları yapılmıştır. İlgili soruyu oluşturan maddeler için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. *Eşleştirme Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde	Gruplar	Seçenekler				P ve D Değerleri
		A	B	C	D	
4_1	Üst Grup	0	10	0	24	P = 0.52
	Alt Grup	0	11	11	12	D = 0.35
4_2	Üst Grup	17	3	10	4	P = 0.25
	Alt Grup	16	8	7	3	D = 0.08
4_3	Üst Grup	17	10	5	2	P = 0.27
	Alt Grup	12	9	6	7	D = 0.02
4_4	Üst Grup	1	11	18	4	P = 0.11
	Alt Grup	7	6	9	12	D = -0.17

Tablo 32 incelendiğinde ilgili soruda yer alan maddelerin alt ve üst gruplarda doğru cevaplanma oranlarının düşük olduğu ve bu maddelerin çok zayıf ayırt ediciler olduğu görülür. Bu görüntü maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin doğru bir şekilde ayarlanamadığını göstermektedir. Bu sebeple eşleştirme sorusunu oluşturan maddeler üzerinde yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır.

Eşleştirme sorusuna yönelik analiz işlemlerinden sonra başarı testinde yer alan doğru-yanlış sorusunun her bir maddesi için ayrı ayrı güçlük ve ayırt edicilik çalışmaları yapılmıştır. İlgili soruyu oluşturan maddeler için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 33'de gösterilmiştir.

Tablo 33. *Doğru-Yanlış Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde	Gruplar	Doğru-Yanlış		P ve D Değerleri
1	Üst Grup	31	3	P = 0.82
	Alt Grup	25	9	D = 0.17
2	Üst Grup	25	9	P = 0.47
	Alt Grup	7	27	D = 0.52
3	Üst Grup	23	11	P = 0.57
	Alt Grup	16	18	D = 0.20
4	Üst Grup	33	1	P = 0.88
	Alt Grup	27	7	D = 0.17

Tablo 33'te verilen maddelerin güçlük düzeylerine bakıldığında 1 ve 4. maddelerin kolay, 2 ve 3. maddelerin ise orta güçlükte olduğu sonucuna varılmıştır. Ayırt edicilik açısından ilgili maddeler incelendiğinde ise 1 ve 4. maddelerin çok zayıf derecede ayırt edici, 3. maddenin zayıf derecede ayırt edici, 2. maddenin ise çok iyi derecede ayırt edici olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle doğru-yanlış sorusunu oluşturan 2. madde korunurken, 1, 3 ve 4. maddeler değiştirilmiştir.

Çoktan seçmeli ve doğru-yanlış formundaki sorulara yönelik analiz çalışmaları yapıldıktan sonra kısa yanıt gerektiren açık uçlu soru için analiz çalışması sürecine geçilmiştir. Bu süreçte 1, 2 ve 8. sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar için MEB'e bağlı kurumlarda çalışan üç Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar cevap kâğıtlarını inceleyerek maddelerin uygunluğu konusunda (en uygun = 5, hiç uygun değil =1) puanlama yapmışlardır. Uzmanların vermiş olduğu uygunluk puanlarının ortalamaları Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34. *Uzman Görüşü Puan Ortalamaları Tablosu*

Soru	**Uzman Görüşü**
1	2.66
2	3
8	3.3

Tablo 34'den elde edilen verilerden yola çıkılarak ilgili sorular üzerinde yeniden düzeltme işlemleri yapılmıştır. Düzeltme işlemlerinden sonra son şeklini alan başarı testi tekrar kontrol edilerek nihai uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Başarı testinin son hâli Ek 3'de verilmiştir.

GOBBT'nin nihai uygulama çalışması.

Nihai uygulama çalışması, 26 Nisan 2019 tarihinde araştırmanın yapıldığı ilçede kolayda örnekleme yoluyla belirlenen bir okulda ortalama başarı düzeyine sahip 2 şubeden toplam 64 öğrenciyle uygun fiziksel koşullarda gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracının uygulanacağı grubun sayısı, ölçme aracında bulunan soruların üç katından oluşmalıdır (Sönmez & Alacapınar, 2016). Nihai uygulama süreci de Şeker & Gençdoğan (2006) tarafından belirtilen aşağıdaki ilkelere göre gerçekleştirilmiştir.

- Test verildikten hemen sonra teste başlama süresi kayıt edilmelidir.

Sırasıyla 7/E ve 7/B şubelerinde uygulanan başarı testinin birinci şubede başlama saati 10.30, ikinci şubede başlama saati 11.22'dir. Öğrenciler ilgili teste başlamadan önce araştırmacı birinci şubede 3, ikinci şubede ise 4 dakika gibi bir süre içerisinde önce yönergeyi okumuş, ardından belirlenen kısa filmi etkileşimli tahtada açmış ve son olarak öğrencilere test maddelerine yönelik gerekli gördüğü hususları açıklamıştır.

- Test ilk önce bitiren kişi ile en son bitiren kişinin testi bitirme süreleri kaydedilmelidir çünkü testi ilk önce ile en son bitiren kişinin toplam süresi toplanıp ikiye bölündüğünde örneklem grubuna ilişkin, testin ortalama uygulama süresi saptanmış olur.

Başarı testini birinci şubede en önce bitiren öğrencinin bitirme saati 10.40, ikinci şubede ise 11.35'tir. Başarı testini birinci şubede en son bitiren öğrencinin bitirme saati 10.53, ikinci şubede 11.45'tir.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle bitirilme süreleri değerlendirildiğinde birinci şubede ilgili testin ortalama uygulama süresinin 19,5, ikinci şubede 22 dakika olduğu ve son durumda başarı testinin ortalama uygulama süresinin 20,75 dakika olduğu görülmektedir.

Şubelerde yoğun olarak teslimi açısından testin ortalama uygulanma süresi değerlendirildiğinde, birinci şubede ilgili testin yoğun olarak bitirilme süresinin 18, ikinci şubede ise 22 dakika olduğu ve son durumda başarı testinin yoğun olarak teslim süresinin ortalama 20 dakika olduğu görülmektedir.

Uygulanma ve teslim edilme süre ortalamaları arasındaki 0,75 dakikalık bu fark, başarı testinin ortalama uygulama süresinin 20,75 dakika oluşunu sağlar niteliktedir. Bu sağlamadan hareketle öğrencilerin genelinin bir ders saati içerisinde başarı testini rahatlıkla cevaplayabilecekleri sonucuna ulaşılır.

- Test doldurulmadan önce özellikle boş madde bırakılmaması konusunda uyarılar yapılmalı, anlaşılmayan bir madde olduğunda öğrencilerden araştırmacıya sormaları istenmelidir.

Başarı testinin uygulanış sürecinde hiçbir şubede maddelerin boş bırakılmasına yönelik öğrenciler tarafından herhangi bir talepte bulunulmamıştır. Öğrencilere gerekli uyarı yapıldıktan sonra anlaşılmayan bir maddenin olup olmadığı sorulmuştur. Her iki şubede de öğrenciler maddelerin açık ve anlaşılır olduğunu ve açıklanmasını istedikleri bir maddenin bulunmadığını belirtmişlerdir.

GOBBT'nin nihai uygulama sonrası adımlar.

Nihai test uygulandıktan sonra ilk olarak başarı testinde yer alan maddeler için analitik cevap anahtarı oluşturulmuş ve ilgili maddeler oluşturulan bu cevap anahtarına göre puanlanmıştır. Bu aşamada önce çoktan seçmeli türde hazırlanan 3, 5, 6 ve 10. maddeler için doğru cevaplar belirlenmiştir. Doğru cevaplar belirlendikten sonra ise 0-1 Puanlama Yöntemi ile öğrencilerin cevapları puanlanmaya çalışılmıştır. Bu puanlama yönteminde yanıtın tek olduğu varsayımıyla doğru yanıtın seçildiği durumlarda tam puan; boş bırakma, yanlış yanıt

verme veya birden fazla işaretleme gibi geri kalan bütün durumlarda 0 puanı verilir (Aydın, 2018). Başarı testinde kullanılan maddelerin sayısı ve güçlük düzeyleri dikkate alınarak, çoktan seçmeli maddelerin doğru olarak yanıtlanması durumunda her bir madde için yanıtlayıcılara 10 puan verilmesi uygun görülmüştür.

Çoktan seçmeli maddelere yönelik işlemlerden sonra eşleştirme türünde hazırlanan 4. soru ile doğru yanlış türünde oluşturulan 9. soru için cevap anahtarı oluşturulmuştur. Bu aşamada ilk olarak ilgili maddeler için uygun eşleştirmeler yapılmış daha sonra 0-1 Puanlama Yöntemi kullanarak her bir maddeyi doğru cevaplayan öğrencilere 2,5 puan yanlış cevaplayan öğrencilere ise 0 puan verilmiştir.

Eşleştirme ve doğru-yanlış türünde hazırlanan sorulara yönelik işlemlerden sonra kısa yanıt gerektiren açık uçlu türde hazırlanan 1 ve 8. sorular için cevap anahtarı oluşturulmuştur. Bu soru türlerinde de 0-1 Puanlama Yöntemi tercih edilmiştir çünkü ilgili soruların birden fazla cevabı yoktur. Kısa yanıt gerektiren açık uçlu soruların doğru cevaplanması durumunda her bir soru için öğrencilere 10, yanlış cevaplamaları durumunda ise 0 puan verilmiştir.

İlgili sorulara yönelik yapılan cevaplama ve puanlama işlemlerinden sonra uzun yanıt gerektiren 2 ve 7. sorular için cevap anahtarı oluşturulmuştur. Uzmanlara danışılarak oluşturulan ve doğru cevabı belirlenen ilgili sorular için cevap anahtarı oluşturma sürecinde analitik puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarı ölçülmek istenen bir beceri boyutunun öğelere ayrıştırılıp ayrıntılı puanlandığı durumlarda tercih edilmektedir (Haladyna, 1997). Başarı testinin 2. sorusu için geliştirilen puanlama anahtarı Tablo 35'de gösterilmiştir.

Tablo 35. *İkinci Soru İçin Geliştirilen Analitik Puanlama Anahtarı*

	Özetleyememiş (0)	**Kısmen özetleyebilmiş (5)**	**Özetleyebilmiş (10)**
Cevaplayıcı olayın gelişimini			

Tablo 35 incelendiğinde puanlama anahtarının, öğrencilerin kısa filmde yaşanan olayları özetleyebilme derecelerinin puanlanmasının amaçlandığı görülmektedir. İlgili soru için puanlama anahtarı geliştirildikten sonra ise 7. soru için puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Başarı testinin 7. sorusu için geliştirilen puanlama anahtarı Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36. Yedinci Soru İçin Geliştirilen Analitik Puanlama Anahtarı

	Açıklayamamış (0)	**Kısmen açıklayabilmiş (5)**	**Açıklayabilmiş (10)**
Karikatürde verilmek istenen mesajı			

Tablo 36 incelendiğinde analitik puanlama anahtarı ile başarı testinin 7. sorusunda kullanılan karikatürde verilmek istenen mesajın açıklanma düzeyinin puanlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Puanlama anahtarları oluşturulduktan sonra ilgili sorular oluşturulan anahtara göre puanlanmıştır. Puanlama işlemi yapıldıktan sonra ise cevap kâğıtları en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanmıştır. Bu cevap kâğıtlarından en yüksek puanlıdan başlanarak %27'ye karşılık gelen 17 adet cevap kâğıdı alınmış ve bunlar üst grup olarak adlandırılmıştır. Yine aynı şekilde en düşük puanlıdan başlanarak 17 cevap kâğıdı seçilmiş ve bu seçili kâğıtlardan oluşan grup da alt grup olarak adlandırılmıştır. Arada kalan diğer cevap kâğıtları madde analizinde dikkate alınmamıştır.

Başarı testinde 1 ve 8. maddeler kısa yanıt gerektiren açık uçlu; 2 ve 7. maddeler uzun yanıt gerektiren açık uçlu; 4. madde eşleştirme; 9. madde doğru-yanlış; 3, 5, 6 ve 10. maddeler ise çoktan seçmeli soru türlerinden oluşmaktadır. Bu sebeple çoktan seçmeli sorularda madde güçlük indeksi (P) ile ayırt edicilik indeksi (D), açık uçlu sorularda madde geçerliği çalışmaları yapılmış, eşleştirme ve doğru yanlış türü sorularda ise her bir maddenin ayrı ayrı güçlük ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Başarı testinde yer alan çoktan seçmeli, eşleştirme ve doğru-yanlış türü sorular için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37. *Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Soru	**Gruplar**	**Seçenekler**				**P ve D Değerleri**
		A	**B**	**C**	**D**	
3	Üst Grup	0	0	17	0	P = 0.67
	Alt Grup	2	7	6	2	D = 0.32
5	Üst Grup	0	0	17	0	P = 0.70
	Alt Grup	6	3	7	1	D = 0.58
6	Üst Grup	16	1	0	0	P = 0.76
	Alt Grup	10	7	0	0	D = 0.35
10	Üst Grup	2	0	15	0	P = 0.52
	Alt Grup	6	4	3	4	D = 0.70

Tablo 37 incelendiğinde çoktan seçmeli soruların güçlük düzeylerinin ortalama *0,50* civarında olduğu görülmektedir. Bir testte soruların güçlük indeksinin *0,50* dolaylarında olması, orta güçlükte olduklarını gösterir (Atılgan, 2013). Bir testte madde ortalama güçlük indeksinin *0,50* düzeyinde olması gerekir (Karaca, 2008; Tekin, 1994).

İlgili soruların ölçme amacını ne derece yansıttıkları noktasında Tablo 37 incelendiğinde ise madde ayırt edicilik indekslerinin *%30* ve üzeri olduğu görülmektedir. Ayırt etme indeksi, *0,30* ve üzeri olan maddelerin ayırt etme gücü yüksektir (Bayrakçeken, 2008; Tekin, 1994). Maddelerin güçlük ve ayırt edicilikleri istenilen düzeylerde olduğu için başarı testinde yer alan çoktan seçmeli soruların değiştirilmesine ya da bu sorular üzerinde düzeltme işlemlerinin uygulanmasına gerek görülmemiştir.

Cevapların çeldiriciliği açısından Tablo 37 incelendiğinde üst grupta yer alan öğrenciler için çeldiricilerin iyi çalışmadığı fakat alt grupta yer alan öğrenciler için çeldiricilerin iyi çalıştığı söylenebilir.

Çeldiricilerin üst ve alt grupta yer alan öğrenciler için farklı çalışmış olması, alt grupta yer alan öğrencilerin soruları doğru cevaplamakta zorlandıkları sonucunu ortaya çıkarmakta bu sonuç da soruların ayırt edici olduğunu göstermektedir. Çoktan seçmeli maddelere yönelik analiz işlemlerinden sonra başarı testinde yer alan eşleştirme sorusunun her bir maddesi için ayrı ayrı güçlük ve ayırt edicilik çalışmaları yapılmıştır. İlgili soruyu oluşturan maddeler için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38. *Eşleştirme Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde	**Gruplar**	**Seçenekler**				**P ve D Değerleri**
		A	**B**	**C**	**D**	
4_1	Üst Grup	1	2	3	11	P = 0.44
	Alt Grup	1	5	7	4	D = 0.41
4_2	Üst Grup	6	0	8	3	P = 0.29
	Alt Grup	10	1	2	4	D = 0.35
4_3	Üst Grup	2	13	2	0	P = 0.58
	Alt Grup	6	7	0	4	D = 0.35
4_4	Üst Grup	9	1	4	3	P = 0.35
	Alt Grup	3	5	6	3	D = 0.35

Tablo 38 incelendiğinde eşleştirme sorusunu oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin genelde *0,50*, ayırt edicilik indekslerinin ise genelde 0,35 civarlarında olduğu

görülmektedir. Bu veriler ilgili sorunun orta güçlükte ve iyi derecede ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Eşleştirme sorusuna yönelik analiz işlemlerinden sonra başarı testinde yer alan doğru-yanlış sorusunun her bir maddesi için ayrı ayrı güçlük ve ayırt edicilik çalışmaları yapılmıştır. İlgili soruyu oluşturan maddeler için bulunan "P" ve "D" değerleri Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39. *Doğru-Yanlış Sorusunu Oluşturan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde	**Gruplar**	**Doğru-Yanlış**		**P ve D Değerleri**
1	Üst Grup	1	16	P = 0.76
	Alt Grup	7	10	D = 0.35
2	Üst Grup	11	6	P = 0.41
	Alt Grup	3	14	D = 0.47
3	Üst Grup	17	0	P = 0.79
	Alt Grup	11	6	D = 0.35
4	Üst Grup	13	4	P = 0.58
	Alt Grup	7	10	D = 0.35

Doğru-yanlış sorusunu oluşturan maddeler yukarıdaki veriler ışığında güçlük düzeyleri açısından incelendiğinde 1 ve 3. soruların kolay, 2 ve 4. soruların ise orta güçlükte olduğu görülmektedir. Ayırıcılık açısından incelendiğinde ise 1 ve 3. sorular oldukça iyi fakat geliştirilebilir nitelikte olduğu; 2 ve 4. soruların ise çok iyi bir madde olduğu görülmektedir. Doğru-yanlış sorusunu oluşturan maddelerin güçlük ve ayırt edicilikleri istenilen düzeylerde olduğu için bu maddelerin değiştirilmesine ya da bu maddeler üzerinde düzeltme işlemlerinin uygulanmasına gerek görülmemiştir.

Çoktan seçmeli, eşleştirme ve doğru-yanlış formundaki sorulara yönelik analiz çalışmaları yapıldıktan sonra kısa ve uzun yanıt gerektiren açık uçlu soru için analiz çalışması sürecine geçilmiştir. Bu süreçte 1, 2, 7 ve 8. sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar için MEB'e bağlı kurumlarda çalışan üç Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar cevap kâğıtlarını inceleyerek maddelerin uygunluğu konusunda (en uygun = 5, hiç uygun değil =1) puanlama yapmışlardır. Uzmanların vermiş olduğu uygunluk puanlarının ortalamaları Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40. *Uzman Görüşü Puan Ortalamaları Tablosu*

Soru	Uzman Görüşü
1	3.3
2	3.6
7	3
8	4

Tablo 40'dan elde edilen veriler ışığında açık uçlu soruların uygunluk düzeylerine değerlendirilmiş ve ilgili sorular üzerinde herhangi bir işlem yapılmasına gerek görülmemiştir. Başarı testinde yer alan sorular için cevap anahtarı oluşturma, puanlama yapma ile güçlük ve ayırt edicilik düzeylerini belirleme işlemlerinden sonra nihai şeklini alan başarı testi üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Başarı testi üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Başarı testi ile elde edilen verilerin inandırıcı olması için testin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Geçerlik ve güvenirlik araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki temel ölçüttür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Demircioğlu (2008)'e göre geçerlik, bir testten elde edilen sonuçların, ölçülmesi istenen davranışların derecelerini yansıtabilmesi, güvenirlik ise her bir test maddesinin ölçülmesi istenen davranışları iyi örnekleyip doğru bir şekilde ölçebilmesidir.

Güvenilir olan bir test geçerli olmayabilir (Sönmez & Alacapınar, 2016) fakat geçerli olan bir test aynı zamanda güvenilirdir (Arıkan, 2004; Özdamar, 2004).

GOBBT üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Şeker & Gençdoğan (2006) geçerliğin bir testin kapsamı, ölçütü ve yapısı hakkında bilgi verdiğini söylemektedir. Bu yüzden başarı testi üzerinde yapılan geçerlik çalışmaları üç başlık altında incelenmiştir.

Başarı testi üzerinde yapılan kapsam geçerliği çalışmaları.

Rasyonel geçerlik olarak da adlandırılan kapsam geçerliği çalışmalarında (Shuttleworth, 2016), GOBBT ile ölçülmesi istenilen özellikler arasındaki ilişkiye bakılarak, her bir maddenin geliştirilme amacına ne derece hizmet ettiği ortaya konulmak istenmiştir. Bu sayede GOBBT'deki amacı karşılamayan ifadeler çıkarılarak çalışılan konuyu temsil gücü yüksek ifadelere yer verilmiştir.

Lawshe (1975) tarafından geliştirilip Ayre & Scally (2014) tarafından revize edilen *Modifiye Lawshe* tekniği ile GOBBT'nin sadece kapsam gücü artırılmamış; önsel madde analizleri yapılmış, madde faktör sayıları kontrol edilebilmiş ve yapı geçerliği artırılmıştır. İlgili teknik hem basit hem de kullanışlı olduğu için dikkat çekmektedir (Wilson, Pan & Schumsky, 2012). İlgili tekniğin uygulanma sürecinde sırasıyla aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir:

- Uzman grubunun oluşturulması,
- Uzman görüş formunun hazırlanması ve verilerin elde edilmesi,
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması,
- Başarı testine yönelik kapsam geçerlik indekslerinin hesaplanması,
- Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre başarı testine son şeklinin verilmesi.

Uzman grubunun oluşturulması.

Modifiye Lawshe Tekniği'nin uygulanması için en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır (Ayre & Scalliy, 2014). Çalışmada bu durum dikkate alınmış ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile araştırmanın yapıldığı ilde görev yapan 10 Türkçe öğretmeni seçilmiştir. Veneziano & Hooper (1997'den aktaran Yurdugül 2005)'e göre ilgili tekniğin kullanıldığı araştırmalarda uzman grubunun özellikleri de yer almalıdır. Çalışmaya katılan uzmanların cinsiyet ve eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. *Çalışmaya Katılan Uzmanların Cinsiyet ve Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı*

	Eğitim Durumu			
Cinsiyet	Doktora	Yüksek Lisans	Lisans	Toplam
Bay	1	1	4	6
Bayan	0	1	3	4
Toplam	1	2	7	10

Uzman görüş formunun hazırlanması ve verilerin elde edilmesi.

On üç maddeden oluşan uzman görüş formunda ilk 3 madde uzmanlara ait demografik özellikleri vermekteyken diğer maddeler kapsam geçerliğinin tespiti için geliştirilmiştir. Modifiye Lawshe Tekniği'ne göre uzmanların her bir madde için yaptıkları değerlendirmelerde şu iki soruya cevap aramaktadırlar:

- Madde hedeflenen yapıyı ölçebiliyor mu?
- Madde hedeflenen yapıyla ilişkili fakat gereksiz mi?

Uzmanların ilgili sorulara uygun bir cevap verir şekilde değerlendirme yapabilmeleri için maddelere 3'lü derecelendirmeler yapılmıştır. Bu derecelendirmelerin seçenekleri uygun, düzeltilmeli ve çıkarılmalı şeklinde belirlenmiş, değerlendirme sürecinde uzmanlardan seçeneklerden sadece birini işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanların uygun seçeneğini işaretlediklerinde 3, düzeltilmeli seçeneğini işaretlediklerinde 2, çıkarılmalı seçeneğini işaretlediklerinde 1 puan aldıkları bu formda uzmanlardan ilgili maddelere yönelik farklı önerileri varsa her maddenin altında yer alan kutucuğa yazmaları ayrıca istenmiştir.

Kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanması.

Geliştirilen maddelerin çıkarılmasına yönelik bir madde istatistiği olan Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) iki farklı yöntemle elde edilir (Lawshe, 1975). Üç aşamadan oluşan birinci yöntem için belirlenen işlem adımları şu şekildedir:

- Her bir madde için uygun yanıt vermiş olan uzman sayıları toplanır.
- Elde edilen toplam, uzman sayısına oranlanır.
- Elde edilen oranın bir eksiği alınır.

Üç aşamadan oluşan ikinci yöntem için belirlenen işlem adımları şu şekildedir:

- Her bir madde için uygun yanıt vermiş olan uzman sayıları toplanır.
- Elde edilen toplam sayı ise madde için görüş geliştiren uzman sayısının yarısından çıkarılır.
- Yapılan işlemle elde edilen sonuç, madde için görüş geliştiren uzman sayısının yarısına oranlanır.

Her bir maddeden elde edilen KGO değerleri için istatistiksel açıdan anlamlı olarak kabul edilen minimum değerleri uzman sayısına göre değişir (Ayre & Scally, 2014). Veneziano & Hooper (1997'den aktaran Çam & Arabacı, 2010)'a göre on sekiz uzmandan oluşan bir değerlendirme sürecinde her bir madde için minimum kabul edilebilirlik değeri 0,42'dir. Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda her bir madde için hesaplanan KGO değerleri Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42. *Uzman Görüşleri Doğrultusunda GOBBT'ye Ait Kapsam Geçerlik Oranları*

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	15	5	0	0.50
2	17	3	0	0.70
3	18	2	0	0.80
4	16	4	0	0.60
5	17	3	0	0.70

Tablo 42 incelendiğinde GOBBT'yi oluşturan tüm maddelerin kabul edilebilirlik düzeyinin üzerinde olduğu görülmüş, bu sebeple de herhangi bir maddenin düzeltilmesine veya çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Yine Tablo 42 incelendiğinde kapsam geçerliliği açısından kabul edilebilirliği en yüksek maddenin 3. madde, en düşük maddelerin ise 1 ve 4. maddeler olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle en yüksek ve düşük maddelerin madde ayırıcılık indeksleri incelendiğinde 5. maddenin ayırt ediciliğinin diğer maddelerden yüksek olduğu, 1. maddenin ayırt ediciliğinin ise diğer maddelerden düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar GOBBT'yi oluşturan her bir madde için yapılan madde ayırt edicilik indeksi ile KGO değerlerinin birbirlerini desteklediklerini göstermektedir.

Kapsam geçerlilik indekslerinin hesaplanması.

Başarı testinde yer alan her bir maddeye yönelik KGO çalışmaları yapıldıktan sonra maddelerin tümü üzerinde Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ) çalışmaları yapılmıştır. Yurdugül (2005)'e göre KGİ, kapsam geçerliği düşük olan maddeler çıkarıldıktan sonra geriye kalan maddelerin oran ortalamaları üzerinden elde edilir.

Bir testte KGO'ya yönelik minimum kabul edilebilirlik değeri KGİ değerinden büyük olması maddelerin kapsam geçerliğine sahip olmadığı anlamına gelir (Lawshe, 1975). Maddelerin KGO ortalaması, minimum kabul edilebilirlik değerinden yüksek olduğu için (0,69 >0,42) GOBBT'nin kapsam geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Kapsam geçerliği çalışmalardan sonra elde edilen veriler doğrultusunda GOBT'nin nihai hâli korunmuş ve yapı geçerliği çalışmalarına yönelik işlem adımlarına geçilmiştir.

GOBBT üzerinde yapılan yapı ve görünüş geçerliği çalışmaları.

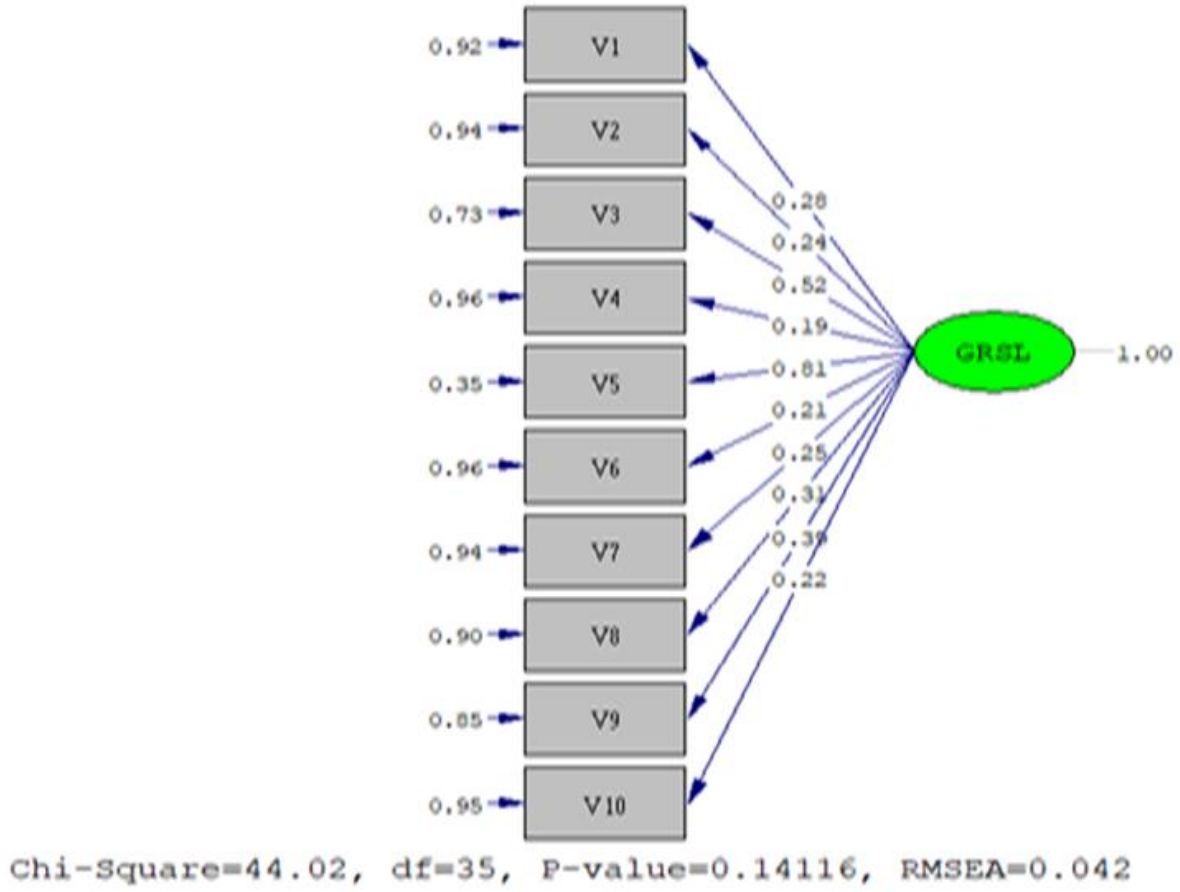
İlgili testin ölçülmek istenen kazanımları ölçebilme derecesinin görülüp artırılabilmesi için faktör analizi tekniğinin kullanılması gerekmektedir. Doğrulayıcı ve açıklayıcı iki türü bulunan faktör analizi birbiriyle ilişkisi bulunan birden fazla değişkenin birleştirilerek yeni

veri yapılarına dönüştürülmesidir (Büyüköztürk, 2017). Myers (2000'den aktaran Aytaç & Öngen, 2012)'ye göre Doğrulayıcı Faktör Analizi Yöntemi (DFA) sayesinde geliştirilen bir prototip yardımıyla gözlenen değişkenlerden faktör oluşturulabilir. Can (2017)'ye göre ilgili test üzerinde DFA'nın yapılabilmesi için aşağıda belirtilen şartları taşıması gerekmektedir:

- En az eşit aralık düzeyinde normal ve doğrusal dağılımlı verilerin seçilmesi,
- Veri seçiminde yeterli derecede korelasyona dayalı ilişkilerin aranması,
- Homojen bir örneklemden alınan verilerin kullanılması.

Yukarıda belirtilen şartlar sağlandıktan sonra GOBBT'yi oluşturan maddeler üzerine ilgili analize yönelik işlemler başlatılmıştır. DFA'ya yönelik bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.

		N	AGFI	GFI	NNFI	CFI	SRMR	RMSEA	X^2/DF
GOBT MODELİ	ÖLÇME	147	0.91	0.94	0.88	0.91	0.065	0.042	1.26



Şekil 4. GOBBT'ye uygulanan DFA'ya yönelik sonuçlar.

Şekil 4'te verilen bulgu ve sonuçlara yönelik sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için çalışmanın bu sürecinde ilk olarak Özdamar (2018) tarafından geliştirilen model uygunluk değerlendirme kriterlerinden yararlanılmıştır. Uyum ölçü ve ölçütlerine yönelik değerlendirme kriterleri Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43. *Uyum Ölçü ve Ölçütlerinin Model Değerlendirme Kriterleri*

Ölçü/ Ölçüt	İdeal Uyum	Kabul Edilir Uyum	Uyumsuzluk
X^2/DF	< = 2	2=5	5+
AGFI	1	0.90-0.99	< 0.90
GFI	1	0.90-0.99	< 0.90
NNFI	1	0.95-0.99	< 0.95
CFI	1	0.90-0.99	< 0.90
SRMR	0	0.05-< 0.10	> 0.10
RMSEA	0-0.05	0.05-0.09	>0.10

Yukarıda verilen kriterlerden hareketle Şekil 4'te verilen sonuçlar değerlendirildiğinde doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulguların GOBBT'nin yapı geçerliğine ilişkin güçlü kanıtlar sunduğu görülmektedir. Çalışmada yapı geçerliğine yönelik iş ve işlemler gerçekleştirildiğinden sonra görünüş geçerliğine yönelik işlem adımlarına geçilmiştir.

Görünüş geçerli bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ölçmesinden ziyade ölçüyor görünmesidir (Ozan, 2019). Başlık ve başlığın altında yer alan yönerge görsel okuma becerileri sorularından oluşan GOBBT'nin görünüş geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

GOBBT üzerinde yapılan uyum geçerliği çalışmaları.

Bir çalışmada katılımcılara uygulan testten elde edilen puanlarla testin katılımcılara uygulandığı dönemlerde elde edilen ölçüt ölçümleri arasındaki ilişki uyum geçerliğini verir (Tekindal, 2017). Büyüköztürk (2017)'ye göre öğrencilerin okul kayıtlarından alınan X dersiyle ilgili başarı puanları, X dersinde yapılacak bir başarı testi için ölçüt olabilir.

Uyum geçerliği çalışmaları için uygulamaya katılan öğrencilerin ikinci dönem Türkçe dersi karne notları ön test için ölçüt olarak kullanılmış ve ölçüt puanları ile GOBBT'den elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun katsayısına bakılmıştır. Katsayının +1,00'a yakın olması geçerliğin yüksek, 0,00'a yakın olması geçerliğin düşük, -1,00'a yakın olması ise testin, ölçütün ölçtüğünün tersi bir kazanımı ölçtüğünü göstermektedir (Demircioğlu, 2008).

Ölçüt olarak belirlenen puanlarla GOBBT'ten alınan puanlar arasındaki ilişki bir bilgisayar programı olan Statistical Package fort he Social Sciences (*SPSS*) ile incelendiğinde normal dağılım sergileyen iki sürekli değişken arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki (r =,746) olduğunu göstermektedir. "Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması orta; 0,30-0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir." (Büyüköztürk, 2017, s. 32) Elde edilen bu sonuçlar GOBT'nin uyum geçerliğine kanıt olarak gösterilebilir. İlgili teste yönelik geçerlik çalışmaları tamamlandıktan sonra güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

GOBBT üzerinde yapılan güvenirlik çalışmaları.

Bir testin geçerli olması için ön şart güvenilir olmasıdır. Yeşil (2017)'ye göre güvenirlik, bir veri toplama aracıyla aynı özellikler taşıyan bir grup üzerinde farklı aralıklarla yapılan ölçümler sonucunda aynı sonuçların alınmasıdır. Alpar (2012) ise güvenirliği zamana göre değişmezlik ölçüsü, bir özelliğin bağımsız ölçümleri arasındaki tutarlılık ve ölçüm sürecinde tekrarlar arasındaki tutarlılık olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple bu süreçte geçerlik çalışmalarından sonra GOBBT'ye yönelik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

On maddeden oluşan başarı testinde uzun yanıt gerektiren 2 ve 7. maddeleri araştırmacı tam bir nesnellikle puanlayamayacağı için ilgili maddelere, diğerlerinden farklı işlemler uygulanmıştır. Bu sebeple GOBT üzerinde yapılan güvenirlik çalışmaları iki işlem adımından oluşmaktadır.

Birinci işlem adımının ilk aşamasında önce uygulamaya katılan öğrencilerin 2. maddeye verdikleri cevapları puanlanlamaları için MEB'e bağlı okullarda görev yapan ve 7. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren gönüllü 3 Türkçe öğretmeni seçilmiştir. Seçilen 3 uzman uygulamaya katılan öğrencilerin kısa filmde yaşanan olayları özetleyebilme derecelerini analitik puanlama anahtarına göre ayrı ayrı puanlamıştır.

Doğasında subjektiflik barındıran açık uçlu sorunun puanlandığı bu süreçte uzmanların verdiği öznel puanlara dayalı kararların değerlendirilebilmesi ilgili soruya yönelik öğrencilerin uzmanlardan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılığın incelenmesi gerekmektedir. Puanlayıcı güvenirliği, farklı birey ve maddelere yönelik puanlama yapan iki veya daha fazla puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılığın derecesi olarak kabul edilir (Aiken, 2000; Cohen & Swerdlik 2002).

Puanlayıcı güvenirliğinin belirlenmesi için genelde farklı puanlayıcıların, aynı cevap kâğıtlarına birbirlerinden bağımsız olarak verdikleri puanlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır (Anastasi & 1976). İlgili soru için farklı puanlayıcıların puanlama anahtarı yoluyla

verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Pearson korelasyon analizi sürekli değişkenlerin bağımlı bağımsız ayrımı göz ardı edilerek ikili ilişki düzeylerini belirleyen bir analiz yöntemidir (Özdamar, 2018). Taşpınar (2017)'ye göre, ilgili analizin yapılabilmesi için aritmetik ortalaması alınabilen ve normal dağılım sergileyen verilerin kullanılması gerekmektedir. Normale yakın bir dağılım sergilediği görülen veriler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği'nden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44. *İkinci Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları*

Puanlayıcılar	**Birinci Puanlayıcı**	**İkinci Puanlayıcı**	**Üçüncü Puanlayıcı**
Birinci Puanlayıcı	1	.611	.742
İkinci Puanlayıcı	.611	1	.632
Üçüncü Puanlayıcı	.742	.632	1

Tablo 44 incelendiğinde ilgili soruya yönelik cevaplara konu alan uzmanları tarafından verilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında (r=,611) orta düzeyde pozitif bir ilişki, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında (r=,742) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ise (r=,632) orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin 2. soruya verdikleri cevaplara yönelik puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ortaya çıkan yüksek ve yükseğe yakın düzeydeki ilişkiden hareketle puanlayıcıların tutarlı puanlama yaptıkları söylenebilir.

İlgili soruya yönelik puanlayıcı güvenirliği çalışmalarından sonra birinci işlem adımının ikinci aşamasında uygulamaya katılan öğrencilerin 2. maddeye verdikleri cevapları puanlamaları için MEB'e bağlı okullarda görev yapan ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren gönüllü 3 Türkçe öğretmeni seçilmiştir. Seçilen 3 uzman uygulamaya katılan öğrencilerin kısa filmde yaşanan olayları özetleyebilme derecelerini analitik puanlama anahtarına göre ayrı ayrı puanlamıştır.

Normale yakın bir dağılım sergilediği görülen veriler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği'nden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45. *Yedinci Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları*

Puanlayıcılar	Birinci Puanlayıcı	İkinci Puanlayıcı	Üçüncü Puanlayıcı
Birinci Puanlayıcı	1	.733	.733
İkinci Puanlayıcı	.733	1	.788
Üçüncü Puanlayıcı	.733	.788	1

Tablo 45 incelendiğinde ilgili soruya yönelik cevaplara konu alan uzmanları tarafından verilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında (r=,733) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında (r=,733) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ise (r=,788) orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uygulamaya katılan öğrencilerin 7. soruya verdikleri cevaplara yönelik puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ortaya çıkan yüksek düzeydeki ilişkiden hareketle puanlayıcıların tutarlı puanlama yaptıkları söylenebilir.

Uzun yanıt gerektiren açık uçlu 2 ve 7. sorulara yönelik yapılan puanlayıcı güvenirliği çalışmalarından sonra güvenirlik çalışmalarının ikinci işlem adımında 0-1 puanlama yöntemiyle puanlanabilen çoktan seçmeli, kısa yanıt gerektiren açık uçlu, eşleştirme ve doğru-yanlış türü sorulara yönelik çalışmalar yapılmıştır. İlgili sorulara yönelik güvenirlik çalışmaları Kuder-Richardson 20 formulü (KR20) ile yapılmıştır.

İlgili formül doğru cevaplara 1, yanlış ve boş bırakılan maddelere 0 puan verilerek puanlama yapıldığı durumlarda kullanılan güvenirliği belirleme formülüdür (Özen, Gölaçtı ve Kandemir, 2006). KR 20 formülünün uygulanabilmesi için ilgili testin taşıması gereken özellikler (Alpar, 2012; Büyüköztürk, 2017; Özdamar, 2018) şunlardır:

- İlgili formül madde analizi yapılmamış testlere uygulanamaz.
- Testi oluşturan maddelerin farklı güçlük düzeylerine sahip olmaları gerekmektedir.

Başarı testi üzerinde madde analizi çalışmaları yapılmış ve yapılan madde analizleri sonucunda testi oluşturan maddelerin farklı güçlük düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple GOBT üzerinde KR20 formülünün uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Başarı testine verilen yanıtlar cevap anahtarlarına göre kodlanmış ve KR20 değeri *,73* bulunmuştur. Özdamar'a (2018)'e göre güvenirlik katsayısının *,70* üzeri ve daha yüksek olması testin yüksek güvenirlik düzeyine sahip olması demektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde uygulama öncesi, süreci ve sonrasında nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulardan hareketle yapılan yorumlara yer verilmiştir.

İlgili süreçte ilk olarak GOBBT ile çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiki çalışmalar sonucu tespit edilen bulgular dikkatlere sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın nicel boyutu, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin GOBBT'den aldıkları ön ve son test puanlarının çözümlenmesinden oluşmaktadır. Çözümlenme sürecinde sırasıyla aşağıda belirtilen çalışmalar yapılmıştır.

Varsayım karşılama çalışmaları.

Araştırmada öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için önce bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir.

Field (2009'dan aktaran Kilmen, 2015)'e göre varsayımların karşılanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi, varyansların ise homojen olması gerekmektedir.

Can (2017)'ye göre bir dağılımın normalliğini sınamaya yarayan yöntemler şunlardır:

- Betimleyici istatistikler, "Normal dağılım (normal distribution) ölçümlerin frekans dağılımının çan eğrisi diye bilinen grafiksel bir yapı özelliği göstermesidir. Başka bir deyişle ölçümlerin çoğunluğunun orta bölgelerde yoğunlaştığı, kenar bölgelerde giderek seyrekleştiği çan eğrisi diye bilinen grafiksel bir şekli ifade eder." (Taşpınar, 2017, s. 31). Kilmen (2015)'e göre ölçümlerin orta bölgelerde yoğunlaşmış olması mod, medyan ve ortalamanın eşit değerler aldığı anlamına gelmektedir. Bu sebeple betimleyici istatistikler yardımı ile bir dağılımın normalliği kolayca sınanabilir.

- Aykırı değerlerin belirlenmesi, "Diğer değerlerle karşılaştırıldığında veri setine uygun olmadığı tespit edilen aşırı değerlere aykırı değer denir. Aykırı değerlerin fazla olması veri setinin normal dağılımdan sapmasına ve yapacağımız istatistiksel analizlerin etkilenmesine sebep olabilir." (Ovla & Taşdelen, 2012, s. 1). Bu sebeple normal dağılıma

aykırı değerler içeren veriler üzerinde çeşitli çalışmalar uygulanarak veri setinin dağılımı normal dağılıma dönüştürülebilir.

- Normal Q-Q Grafiği, "Bu grafikte gözlenen veri olan son test verilerinin (observed value) beklenen normal dağılıma (expected normal) ne kadar yakın olduğu görülmektedir. Verilerin 45 derecelik bir çizgi üzerine toplanması dağılımın normalliğinin işaretidir." (Taşpınar, 2017, s. 38).

- Eğiliminden Arındırılmış Q-Q Grafiği, "Bu grafikte yatay çizgi normalden yatay çizgi normalden sapmalara göre gözlenen değerlerin alacağı değerleri göstermektedir. Bu grafikte dağınık bir görüntü ortaya çıkması normal dağılım olabileceğine işaret olarak kabul edilir." (Taşpınar, 2017, s. 39).

- Kutu Grafiği, "Kutu grafiği gruba ait verilerin çarpıklığına ya da normalliğine ilişkin bilgi verir. Eğer kutunun altında yer alan kısım ile üstünde yer alan kısmın uzunlukları birbirine eşit ise dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir." (Kilmen, 2015, s. 86).

- Histogram Grafiği, "Histogram grafiği normal dağılım eğrisiyle birlikte verildiğinde dağılımın normal olup olmadığı, çarpıklık varsa ne yönde çarpık olduğu kolayca gözlenebilmektedir." (Kilmen, 2015, s. 79).

- Hipotez testleri ile sınanabilir. Maddeleri sırasıyla açıklamak gerekirse, dağılımların normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla kullanılan iki yaygın test yöntemi; Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov (K-S) yöntemidir." (Alpar, 2012, s. 147). Kolmogorov-Smirnov yöntemi beklenen ve birikimli dağılım fonksiyonu arasındaki maksimum mutlak farka dayanırken; Shapiro Wilk örneğe ait sıra istatistiklerinin uygun bir lineer bileşeninin karesinin, kareler toplamından elde edilir (Özer, 2007).

Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan ön test ölçümlerinin frekans dağılımının normalliği çalışmalarda yaygın olarak kullanılan hipotez testleri ile sınanmıştır. İlgili öğrencilerin Görsel Okuma Becerileri Ön Test puanlarına yönelik normallik testi sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. *Deney ve Kontrol Gruplarının Görsel Okuma Becerileri Ön Test Puanlarının Hipotez Testi Sonuçları*

Görsel Okuma Becerileri	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	**Df**	**Sig.**	**Statistic**	**Df**	**Sig.**
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları	.086	46	0.200	.973	46	.355

Büyüköztürk (2017)'ye göre, grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda hipotez testlerinden Kolmogorov – Smirnov, küçük olması durumunda ise Shapiro -Wilks

testinden elde edilen veriler kullanılır. Tablo 46 incelendiğinde grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks testine bakılması gerekmektedir. Örneklem veri kümesinin normal dağılım sergileyen bir evrenden gelip gelmediğinin test edilmesini sağlayan Shapiro-Wilks, "Verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımları arasında fark yoktur." şeklindeki yokluk hipotezidir (Can, 2017).

Kilmen (2015)'e göre ilgili testler neticesinde bulunan F sonucuna ait anlamlılık [Sig.] değeri şu şekilde yorumlanır: Sig.>0,05'ten büyük ise verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımları arasında fark yoktur, Sig.<0,05'ten küçük ise verilerin dağılımı ile evrenin dağılımı arasında fark vardır. Bu durumda anlamlılık düzeyine göre sig. değeri (,355>0,05) %5 ten büyük olduğu için verilerin dağılımının normal olduğu yargısına ulaşılır.

Hipotez testleri sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan dağılımlarının normal olduğu varsayımları karşılandıktan sonra, ikinci varsayımın karşılanma sürecine geçilmiştir. Varyansların homojenliği farklı grupların puan dağılımlarını karşılaştırmak amacıyla test edilmek istenir (Alpar, 2012).

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan GOBBT ön test puanlarına ilişkin varyansların homojenliği Levene İstatistiği ile test edilmeye çalışılmıştır. Levene İstatistiği, k adet örneklemin alındığı kitlelerin varyanslarının eşit olup olmadığını test etmeye yarar (Kuş & Keskin, 2008).

Bu süreçte ilk olarak, "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının varyansları homojendir." gibi bir h_0 hipotezi oluşturulur. "H_0 hipotezine kontrol veya yokluk hipotezi denir. Bir araştırmada öne sürülen hipotezdir. Gruplar arası fark yok anlamındadır." (Çaparlar & Dönmez, 2016, s. 214). Daha sonra oluşturulan bu hipotez Levene İstatistiği test edilmeye çalışılmıştır. Bağımsız örneklemlerin normal dağılıma sahip olduğu hipotezinden hareketle bağımsız örneklemler t-testi ile Levene İstatistiği değerlerine ulaşılmıştır.

Bağımsız örneklem t-Testi'nin ara yüzünde homojenlik testi seçeneği olmamasına rağmen çıktıda Levene test istatistiğinin aldığı değer ve ilgili p değeri verilmektedir (Kuş & Keskin, 2008).Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Ön Test puanlarına yönelik Levene İstatistiği sonuçları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Deney ve Kontrol Gruplarının Görsel Okuma Becerileri Ön Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları

Levene Testi		
	F	P
Görsel okuma becerileri ön test	1.413	.241

Kilmen (2015)'e göre, Levene Testi sonucunda bulunan F sonucuna ait anlamlılık [Sig.] değeri şu şekilde yorumlanır: Sig.>0,05'ten büyük ise iki grubun varyansları homojen, Sig.<0,05'ten küçük ise iki grubun varyansları homojen değildir. Bu durumda deney ve kontrol grupları için yapılan Levene Testi sonuçlarına göre varyanslar homojendir (Sig.=,241).

Ön–test puanlarına yönelik betimsel bulgular.

Gerekli parametrik test koşulları sağlandıktan sonra araştırmanın bu kısmında ilk olarak bağımsız örneklemler için t-Testi ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. "Bu analiz birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait verilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılan parametrik bir testtir." (Kilmen, 2015, s. 129).

Büyüköztürk (2017)'ye göre ilişkisizden kasıt, aynı öğrencilere farklı zamanlarda yapılan test sonuçları değil, farklı öğrencilere uygulanan test sonuçlarıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Ön Test puanlarına yönelik bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. *Deney ve Kontrol Gruplarının Görsel Okuma Becerileri Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Gruplar	**N**	**$\bar{X}$**	**S.s.**	**t**	**p**
Deney	23	50.83	15.971	.752	.456
Kontrol	23	46.87	19.950		

Kilmen (2015)'e göre, bağımsız örneklem t-testi sonucunda bulunan anlamlılık [Sig.] değeri şu şekilde yorumlanır: Sig.>0,05'ten büyük ise iki grubun ortalamaları arasında fark yok, Sig.<0,05'ten küçük ise iki grubun ortalamaları arasında fark vardır.

Tablo 48 incelendiğinde ön test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamı farklılığın olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda, t değeri ,752 olup p>0.05 önem düzeyinde ortalamaların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının arasında ön test puanları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Ön ve son test puanlarına yönelik betimsel bulgular.

Araştırmanın bu kısmında bağımlı örneklemler için t-Testi ile önce deney sonra kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Hipotez testleri içerisinde yer alan bu test ile

araştırmacılar, bir gruptan elde edilen iki ölçüme ait ortalamaların arasında bir fark olup olmama durumunu araştırmak; farkın manidarlığını belirlemek isterler (Taşpınar, 2017).

Kilmen (2015)'e göre bağımlı örneklemler için t-Testi'nin yapılabilmesi için;

- Verilerin aynı gruptan elde edilmesi,
- Aynı gruba ait sadece iki ölçümün karşılaştırılması,
- Bir bağımlı değişkenin olması,
- Bağımlı değişkenin en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş olması,
- İki ölçüm arasındaki farkların normal dağılım göstermesi gerekmektedir.

Veriler incelendiğinde beş koşuldan dördünün karşılandığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ön ve son test ölçümlerinin frekans dağılımlarının normalliği hipotez testleri ve bu testleri destekleyici betimleyici istatistikler ile sınanmıştır. Bu süreçte ilgili işlemler için deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasındaki fark puanları veri olarak kullanılmıştır. Fark puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. *Deney Grubu Ön ve Son Test Fark Puanlarına Yönelik Betimsel Değerler*

Grup	Puanlar	N	$\bar{X}$	Mod	Medyan	S.s.	Skewness	Kurtosis
Deney	Fark	23	23.52	25.00	25.00	6.808	-.498	.071

Tablo 49 incelendiğinde dikkati çeken ilk husus aritmetik ortalama, mod ve medyan gibi ortalama ölçülerinin hemen hemen aynı değerlere sahip olmalarıdır. Ortalama (merkez) ölçüleri arasında en çok kullanılan aritmetik ortalama (23,52), tepe değer (25,00) ve ortanca (25,00) eşit ya da yakın olması verilerin dağılımının normal olduğunu gösterir (Seçer, 2015).

Tablo 49'da dikkati çeken son husus çarpıklık (-,498) ve basıklık (,071) değerlerinin sıfıra yakın oluşudur. Can (2017)'ye göre ideal bir dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfır olmalıdır. Bu yüzden normalliği test edilen veri grubunun çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfıra yakınlığına göre, normallik konusunda fikir yürütülebilir.

Betimsel çalışmalardan sonra fark puanlarının frekans dağılımlarının normalliğine ilişkin daha sağlıklı bir yargıya varılabilmesi için veriler üzerinde hipotez testleri yapılmıştır. Fark puanlarına yönelik normallik testi sonuçları Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. *Deney Grubu Ön ve Son Test Fark Puanlarına Yönelik Hipotez Testi Sonuçları*

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Ön-Son Test Fark Değerleri	.165	23	.105	.942	23	.201

Tablo 50 incelendiğinde grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks testine bakılması gerekmektedir. Anlamlılık düzeyine göre sig. değeri (,201>0,05) %5'ten büyük olduğu için verilerin dağılımının normal olduğu yargısına ulaşılır. Betimsel istatistikler ve hipotez testleri yolu ile iki ölçüm arasındaki farkların normal dağılım sergilediği görülüp, parametrik test koşullarının tümünün karşılandığı görülmesi üzerine bağımlı örneklemler için t-Testi ile deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır

Deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Ön ve Son Test puanlarına yönelik bağımlı örneklemler için t-Testi sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. *Deney Grubu Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Ön ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları*

Deney Grubu	**N**	**$\bar{X}$**	**S.s.**	**t**	**p**
Ön test	23	50.83	15.971	-15.157	.000
Son test	23	74.26	11.845		

Kilmen (2015)'e göre, bağımlı örneklem t-Testi sonucunda bulunan anlamlılık [Sig.] değeri şu şekilde yorumlanır: Sig.>0,05'ten büyük ise iki grubun ortalamaları arasında fark yok, Sig.<0,05'ten küçük ise iki grubun ortalamaları arasında fark vardır.

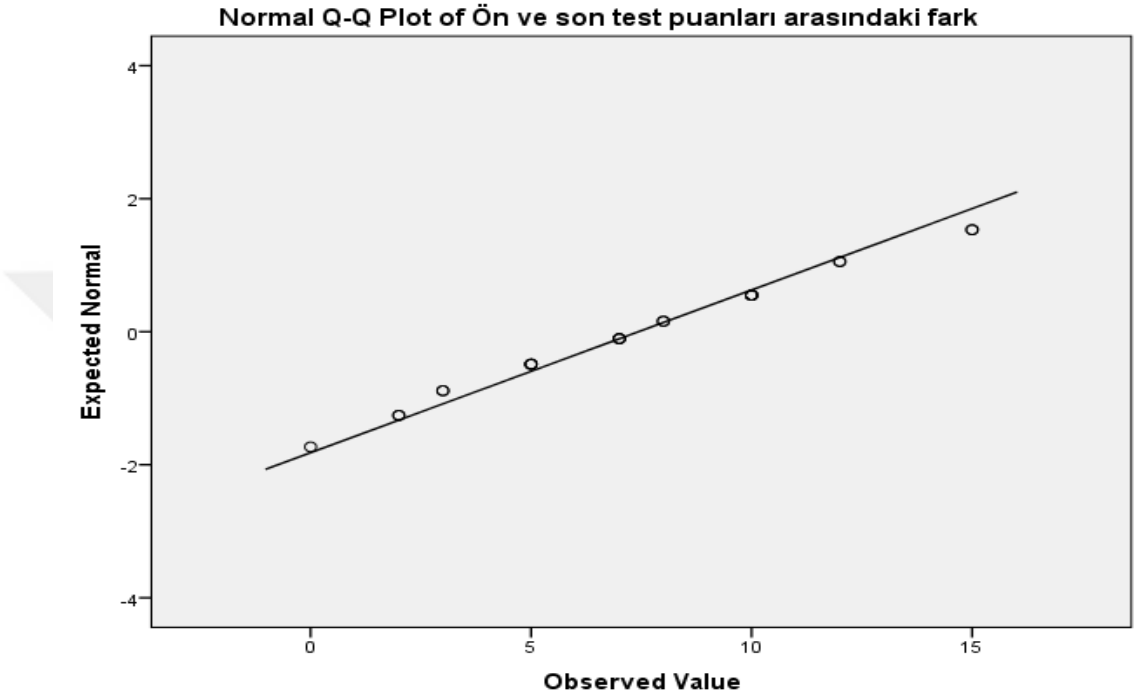
Tablo 51 incelendiğinde ön test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamı farklılığın olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan bağımlı örneklem t-Testi sonucunda, t değeri -15,157 olup p<0.05 önem düzeyinde ortalamaların anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları açısından aralarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Bağımlı gruplar t Testi'nde iki ortalama arasında anlamlı bir fark çıksa da farkın büyüklüğü hakkında bir fikir edinilemez. Ancak Cohen's Testi ile ortaya çıkan farkın büyüklüğüne yönelik bir yargıda bulunulabilir. Can (2017)'a göre etki büyüklüğü değeri, ölçüm ortalamaları arasındaki farkın fark puanlarının standart sapmasına oranlanmasıyla bulunur.

Deney grubu ön ve son test puanları üzerinde yapılan ilgili işlemler sonucunda Cohen etki büyüklüğü (*d*) ölçüsünün -3,160'tır. Taşpınar (2017)'ye göre bu sonuca göre bulunan (-) işareti yorum açısından bir farklılık oluşturmaz. Kilmen (2015)'e göre etki büyüklüğünün 0,138 ve üzeri olması deney grubu ön ve son test puanları arasında belirlenen anlamlı farklılığın büyük olduğu anlamına gelmektedir. Deney grubu ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu yani uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin görsel okuma becerilerini büyük oranda artırdığı sonucuna ulaşıldıktan sonra

bağımlı örneklem t-Testi ile kontrol grubu ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Bu süreçte ilk olarak kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön ve son test ölçümlerinin frekans dağılımlarının normalliği Q-Q grafiği ve hipotez testleri ile sınanmıştır. İlgili işlemler için deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasındaki fark puanları veri olarak kullanılmıştır. Normal Q-Q grafiği sonuçları Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Kontrol grubu ön ve son test puanlarının dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde kontrol grubu ön ve son test puanlarına yönelik fark puanların dağılımının 45 derecelik doğru yakın olduğu görülmektedir. Taşpınar (2017)'ye göre Q-Q grafiği ile gözlenen verilerin (son test puanları) normal dağılıma ne kadar yakın olduğu görülebilir. "Ancak gerçekte ortaya çıkan Q-Q grafiğinin doğrusal olmadığının kararı özneldir" (Can, 2017, s. 89). Bu sebeple puanların frekans dağılımlarının normalliğine yönelik daha sağlıklı kararlar alma adına fark puanları üzerinde hipotez testleri yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanlarına yönelik normallik testi sonuçları Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52. Kontrol Grubu Ön ve Son Test Fark Puanlarına Yönelik Hipotez Testi Sonuçları

Deney Grubu	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	**Df**	**Sig.**	**Statistic**	**Df**	**Sig.**
Ön-Son Test Fark Değerleri	.126	23	.200	.966	23	.595

Tablo 52 incelendiğinde grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks Testi'ne bakılması gerekmektedir. Anlamlılık düzeyine göre sig. değeri (,595>0,05) %5'ten büyük olduğu için verilerin dağılımının normal olduğu yargısına ulaşılır. Q-Q grafiği ve hipotez testleri yolu ile iki ölçüm arasındaki farkların normal dağılım sergilediği görülüp, parametrik test koşullarının tümünün karşılandığının anlaşılması üzerine bağımlı örneklemler için t-Testi ile kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 53. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Ön ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu	**N**	**$\bar{X}$**	**S.s.**	**t**	**p**
Ön test	23	46.87	19.950	10.527	.000
Son test	23	53.43	21.538		

Tablo 53 incelendiğinde anlamlılık düzeyi (sig-2 tailed) değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Bu değer güven aralığı değeri olan 0,05'ten küçük olduğu için kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Kontrol grubu ön ve son test puanları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın büyüklüğü hakkında bir fikir edinilemeyeceği için Cohen's Testi ile farkın etki büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır.

Kontrol grubu ön ve son test puanları üzerinde yapılan ilgili işlemler sonucunda Cohen etki büyüklüğü (*d*) ölçüsünün -1,03'tür. Etki büyüklüğünün 0,06 ile 0,138 değerleri arasında olması, kontrol grubu ön ve son test puanları arasında belirlenen anlamlı farklılığın orta düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Kilmen, 2015).

Kontrol grubu ön ve son test puanlarına yönelik betimsel bulgular elde edildikten sonra araştırmanın bu kısmında deney ve kontrol grubu son test puanlarına yönelik betimsel bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları kovaryans analizi (ANCOVA) ile karşılaştırılarak ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmama durumu belirlenmeye çalışılmıştır. "Kovaryans analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme durumu test edilirken, söz konusu bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen bir başka değişkenin etkisini kontrol altına almak, denetlemek gerektiğinde kullanılır." (Taşpınar, 2017, s. 171).

Büyüköztürk (2017)'ye göre ANCOVA, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiktir. Böylesine güçlü bir istatistik sayesinde kontrol altına alınamayan dış etkenler uygun bir yöntemle kontrol altına alınarak deneysel işlemin gerçek etkisi belirlenmeye

çalışılır (Kilmen, 2015). Deney ve kontrol grubu son test puanlarının ANCOVA ile analiz edilebilmesi için birtakım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu süreçte ilgili varsayımların karşılanıp karşılanmadığı Kilmen (2015) tarafından geliştirilen kontrol listesi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. ANCOVA için geliştirilen kontrol listesi Tablo 54'de sunulmuştur.

Tablo 54. *ANCOVA İçin Kontrol Listesi*

	Evet	**Hayır**
Birbirleriyle ilişkisiz grupları karşılaştırılıyor	√	
Her iki grupta da veriler normal dağılım gösteriyor.	?	
Gruplar karıştırıcı değişkene göre farklılık göstermemektedir.	?	
Her iki grupta da kontrol edilen değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır.	?	
Bağımlı değişken açısından grupların varyansları homojendir.	?	
Her iki grupta da karıştırıcı değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye ait regresyon eğilimleri eşittir.	?	

Tablo 54'deki kontrol listesi incelendiğinde altı varsayımdan sadece birinin karşılandığı görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında Tablo 52'de verilen varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu süreçte ilk olarak hipotez testleri ile son test olarak uygulanan GOBBT yoluyla her iki gruptan elde edilen verilerin frekans dağılımların normal bir dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına yönelik normallik testi sonuçları Tablo 55'de sunulmuştur.

Tablo 55. *Deney ve Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına Yönelik Hipotez Testi Sonuçları*

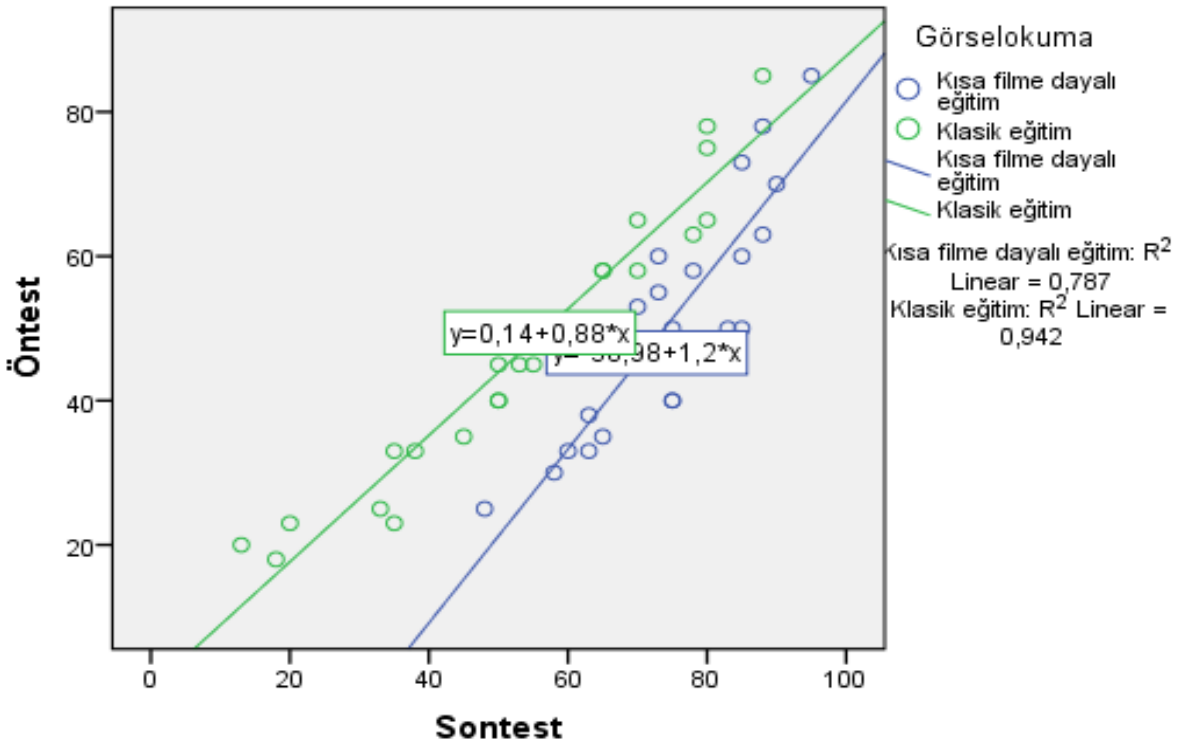
Gruplar		**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**Df**	**Sig.**	**Statistic**	**Df**	**Sig.**
Ön Test	Deney Grubu	.99	23	.200	.972	23	.729
	Kontrol Grubu	.106	23	.200	.960	23	.455
Son Test	Deney Grubu	.117	23	200	.974	23	.791
	Kontrol Grubu	.096	23	200	.960	23	.462

Tablo 55 incelendiğinde grupların büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks Testi'ne bakılması gerekmektedir. Anlamlılık düzeyine göre her bir grupta ön ve son test sig. değerleri %5'ten büyük olduğu için verilerin dağılımının normal olduğu yargısına ulaşılır. Kontrol listesinde yer alan üçüncü varsayımın karşılanıp karşılanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığı iki grubun kontrol değişkenine göre karşılaştırılmasıyla belirlenebilir. Bunun için de bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans (ANOVA) testi yapılmalıdır. Test sonuçları Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. *Üçüncü Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Test Sonuçları*

	Kareler toplamı	S.d	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	172.196	1	172.196	.544	.465
Gruplar içi	13928.261	44	316.551		
Toplam	14100.67	45			

Tablo 56 incelendiğinde Tek Yönlü ANOVA Testi sonucu elde edilen F değeri,544 olarak p>.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu grupların kontrol değişkenine göre farklılık göstermediği anlamına gelmektedir. Kontrol listesinde yer alan üçüncü varsayayım da karşılandıktan sonra bir sonraki varsayımın karşılanıp karşılanmadığına ilişkin iş ve işlemlere geçilmiştir. Pallant (2009'dan aktaran Kilmen, 2015)'e göre bu varsayımın karşılanabilmesi için saçılma grafiği sonuçlarına bakılması gerekmektedir. Saçılım grafikleri sayısal değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri olup olmadığını göstermek amacıyla tercih edilen bir grafik türüdür (Can, 2017). Her bir grup için kontrol edilen değişkenin bağımlı değişken ile kurduğu doğrusal ilişki Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren saçılım grafiği

İki sayısal değişken arasındaki ilişkiler çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Mesela kimi değişkenler arasındaki ilişkiler doğrusal yapıdayken kimi değişkenler arasındaki ilişkiler doğrusal bir yapıda olmayabilir. Bu değişkenler kuvvetli zayıf ilişki, negatif-pozitif ilişki biçiminde belirtilirken kimi zaman da değişkenler arasındaki ilişki söz konusu olmamaktadır. "Dolayısıyla iki sayısal değişken arasındaki ilişki yapısını görmek maksadıyla saçılım grafiğinin çizilmesi iyi bir yaklaşımdır." (Bayoğlu, 2018, s. 65).

Şekil 6 incelendiğinde kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasında doğrusal ve pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç neticesinde dördüncü varsayım da karşılanmış olduktan sonra bağımlı değişken açısından grupların homojenliği test edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 57. *Beşinci Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Test Sonuçları*

Levene Testi		
	F	**p**
Bağımlı değişken açısından grupların homojenlik değerleri	.007	.936

Tablo 57 incelendiğinde F değeri,007 olup p>0.05 önem düzeyinde grupların varyanslarının eşit olduğu görülmektedir. Bu bulgu bağımlı değişken açısından grupların homojen olduğunu göstermektedir. Beşinci varsayıma yönelik karşılama çalışmaları yapıldıktan sonra regresyon doğrularının eğimleri arasındaki ilişkiye yönelik varsayım karşılanmaya çalışılmıştır. İlgili varsayıma yönelik test sonuçları Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58. *Altıncı Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Test Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Anlamlılık Düzeyi (p)**
Gruplar	2413.994	1	2413.994	81.876	.000
Ön Testler	1015.837	1	1015.837	339.709	.000
Görsel Okuma	1814.216	1	1814.216	1814.216	.000
Görsel Okuma Ön test	**595.226**	**1**	**595.226**	**20.188**	**.000**
Hata	1238.311	42	29.484		
Toplam	206.802	46			
Düzeltilmiş Toplam	183.86000	45			

ANCOVA için oluşturulan son varsayımın karşılanıp karşılanmadığını anlamak için ilgili tabloda bağımsız değişken ile birlikte değişen değişkenin etkileşimini gösteren sırada yer alan p değerinin anlamsız (p>0.05) olması gerekmektedir (Seçer, 2015).

Tablo 58 incelendiğinde bağımsız değişken ile birlikte değişen değişkenin etkileşimine ilişkin F değerinin *20,188* ve p değerinin ise,*000* olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgu ANCOVA analizi için kontrol listesinde yer alan regresyon eğilimlerinin eşit olmasına yönelik varsayımın sağlanmadığını göstermektedir.

Mok & Wheldall (1995)'e göre, deneklerin gruplara yansız atanması durumunda dahi grupların ön test puanları arasında çıkabilecek olası farklar ANCOVA öncesi regresyon doğrularının benzerliği varsayımını geçersiz kılabilir. Bu durumda istenilen davranış ya da becerinin zamanla gerçekleşip gerçekleşmediğini gösteren tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinin (ANOVA) kullanılmasının daha doğru olacağı söylenebilir. Çünkü ANOVA'da ön ve son testler arasındaki büyümeye odaklanılır (Büyüköztürk, 2014).

Kontrol listesinde yer alan son varsayım karşılanamaması üzerine verilerin ANCOVA ile analize uygun olmadığı görülmüş, bunun üzerine analiz işlemleri için bağımsız örneklemler için t-Testi'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puanlarına yönelik bağımsız örneklemler için t-Testi sonuçları Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59. *Deney ve Kontrol Gruplarının Görsel Okuma Becerileri Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Gruplar	**N**	**$\bar{X}$**	**S.s.**	**t**	**p**
Deney	23	74.57	11.766	4.129	.000
Kontrol	23	53.43	21.538		

Tablo 59 incelendiğinde dikkati çeken ilk husus, deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puan ortalamalarının (X) *74,57*, kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puan ortalamalarının ise (X) *53,43* olmasıdır.

Tablo 59'da dikkati çeken ikinci husus ise deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puanlarının standart sapma (S.s) değerinin *11,766,* kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Puanlarının standart sapma (S.s.) değerinin ise *21,538* olmasıdır. "Standart sapma, bir dizi verinin, bu dizinin ortalama değerinden ne kadar farklılaştığının, yani değerlerin ortalamaya göre ne kadar dağıldığının (ya da, ortalama değerden ne kadar saptığının) göstergesidir." (Can, 2017, s. 35). Bu nedenle standart sapma arttıkça dağılımın yaygınlığı artar (Alpar, 2012).

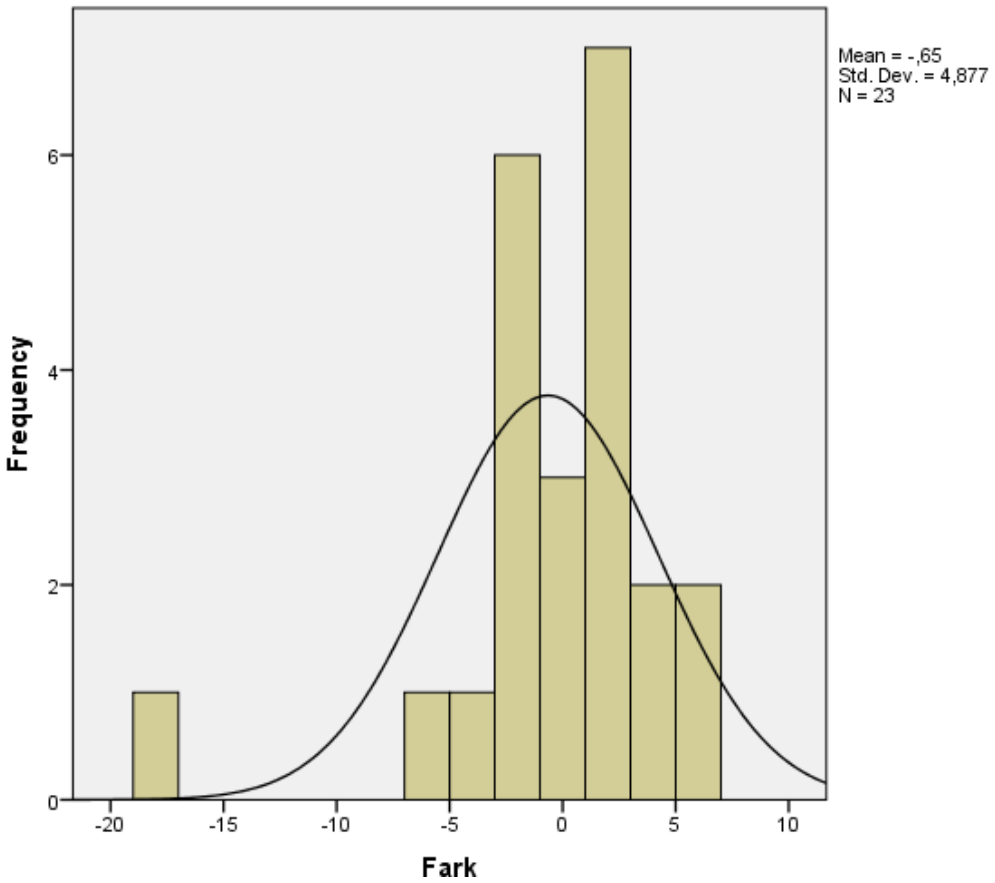
Tablo 59'da dikkati çeken üçüncü ve son husus ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Görsel Okuma Becerileri Son Test puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklemler için t-Testi sonucunda t değerinin *4,129* ortalamaların ise $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmasıdır. Tüm bu bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puanlarının birbirlerine daha yakın olduğu sonucunu vermektedir. Bu sonuçtan hareketle 7. sınıf Türkçe dersinde kısa film kullanımının öğrencilerin görsel okuma becerilerini artırdığı söylenebilir.

İzleme testi puanlarına yönelik betimsel bulgular.

Üç aşamadan oluşan bu süreçte ilk olarak deney grubu son ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Kısa film ve hareketsiz görsellere dayalı etkinlik çalışmalarıyla on haftalık bir zaman diliminde gelişen becerilerin kalıcılığının test edildiği bu süreçte son ve izleme testi puanlarının

karşılaştırılabilmesi için önce iki ölçüme ait ortalamaların arasında bir fark olup olmama durumunun araştırılması gerekmektedir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan son test ve izleme testi ölçümlerine ait ortalamaların arasında anlamlı bir fark olup olmadığı hipotez testleri ile bu testleri destekleyici histogram grafiği ile sınanmıştır. İlgili işlemler için deney grubu öğrencilerinin son test ve izleme testi arasındaki fark puanları veri olarak kullanılmıştır. Histogram grafiği sonuçları Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Deney grubu son test ve izleme testi fark puanlarına ilişkin histogram grafiği

Şekil 7 incelendiğinde yığılımın sağ tarafta, kuyruğun ise sol tarafta olduğu görülür. "Eğer yığılım sağ tarafta (büyük değerler fazla ise) ve kuyruk sol tarafa uzanıyor ise dağılım sola çarpıktır." (Kilmen, 2015, s. 79). Ozan (2019)'a göre sola çarpık bir dağılımda aritmetik ortalama ortancadan, ortanca da tepe değerden küçük, çarpıklık katsayısı ise negatif olduğu için negatif kayışlıdır.

Normal bir dağılımda çarpıklık katsayısı sıfır; aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değer ise birbirine eşittir. Çarpıklık katsayısının sıfırdan küçük çıkması negatif büyük çıkması ise pozitif çarpıklığı gösterirken; aritmetik ortalamanın ortancadan büyük olması sağa çarpıklığı, küçük olması ise sola çarpıklığı gösterir (Büyüköztürk, 2017).

Şekil 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test ve izleme testi fark puanlarının normal bir dağılım sergilemediği negatif kayışlı ve sola çarpık olduğu görülmektedir. Bu sonuç deney grubu son test ve izleme testi fark puanlarının parametrik test araçlarıyla karşılaştırılamayacağını göstermektedir. Evrene yönelik parametreler hakkındaki varsayımların karşılanabilmesi için gerekli koşulların sağlanabildiği veriler üzerinde yapılan işlemlere parametrik testler, normal dağılım gerektirmeyen veriler üzerinde yapılan işlemlere ise parametrik olmayan testler denir (Can, 2017). Alpar (2010)'a göre gözlem sayısının 30'un altında olduğu ve evren dağılımın normal olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden yararlanılması uygun olacaktır.

Bu sebeple deney grubunun son test ve izleme testi fark puanları parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılan bu analiz tekniği bağımlı örneklemler için t-Testi'nin koşulları sağlanmadığında kullanılır (Kilmen, 2015). Deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test ve İzleme Testi puanlarına yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Test sonuçları Tablo 60'da sunulmuştur.

Tablo 60. *Deney Grubu Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Analizi Sonuçları*

Puan	**Gruplar**	**N**	**x_{sira}**	**□ sira**	**Z**	**p**
Deney grubu son test ve izleme testinin karşılaştırılması	Azalanlar	12	11.63	139.50	-1.310	.190
	Artanlar	8	8.81	70.50		
	Eşit	3				
	Toplam	23				

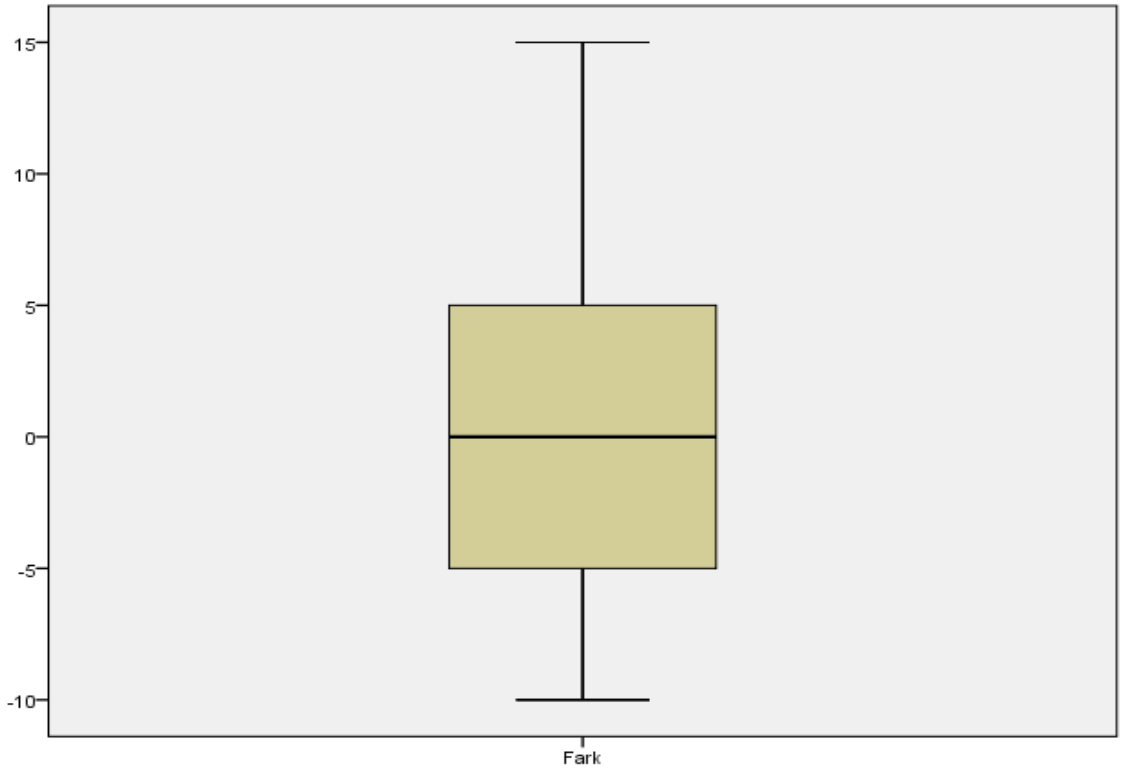
Tablo 60 incelendiğinde dikkati çeken ilk husus öğrencilerin yarıya yakının izleme testinde son teste nazaran daha düşük puan almış olmalarıdır. Bu bulgu öğrencilerin son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkı gösteren *z* değerine bakıldığında son test puan ortalamasının, izleme testi puan ortalamasından *1,310* kadar fazla olduğu görülür.

Bu sonuç deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test sınavında ortalamalarının daha yüksek olduğu şeklinde yapılan yorumu doğrular niteliktedir. Bu aşamada deney grubu son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki bu kısmı fark (*1,310*) araştırmanın amacı açısından önemli olduğu kadar, bu farkın anlamlı olup olmadığı da son derece önemlidir.

Kilmen (2015)'e göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda bulunan ait anlamlılık *Z* değeri şu şekilde yorumlanır: p değeri (Sig.) >0,05 ise verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımı arasında fark yoktur. Sig.<0,05'ten küçük ise verilerin dağılımı ile

evrenin dağılımı arasında fark vardır. Bu bilgilere dayanılarak ilgili test sonucunda elde edilen Z değerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılır. Bu sonuçtan yola çıkılarak deney grubu öğrencilerinin on haftalık bir süreç içerisinde anlamlı düzeyde gelişen görsel okuma becerilerinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Deney grubu son test ve izleme testine yönelik iş ve işlemlerden sonra üç aşamadan oluşan bu sürecin ikinci safhasına geçilir. Bu safhada ilk olarak kontrol grubu son test ve izleme testi fark puanlarının frekans dağılımlarının normalliği kutu grafiği ve hipotez testleri ile sınanmıştır.



Şekil 8. Deney grubu son test ve izleme testi fark puanlarına ilişkin kutu grafiği

Kilmen (2015)'e göre test edilen verilerin frekans dağılımlarının normalliğine ilişkin bir yorumda bulunabilmek için kutu grafiğine ait aşağıda belirtilen özelliklerin bilinmesi gerekmektedir.

- Kutunun ortalarında yer alan çizgi ortancanın değerini göstermektedir.
- Kutunun üst çizgisi 75. yüzdeliği; alt çizgisi ise 25. yüzdeliği göstermektedir.
- Kutunun altında kalan kısımlar grubun %25'ini oluşturmakla birlikte düşük puanlara sahip olanlara aittir.
- Kutunun üstünde yer alan kısım grubun %75'ini oluşturmakla birlikte en yüksek puan alanları göstermektedir.

- Çeyrek ranjı gösteren kutu grubun %50'sine aittir.
- Kutunun üstünde yer alan kısım ile altında yer alan kısmın uzunluklarının eşit ise verilerin frekans dağılımları normaldir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda Şekil 8'e ait kutu grafiği incelendiğinde fark puanlarının -10 ile 15 aralığında değiştiği, ortanca değerinin 0 olduğu görülmektedir. Eldeki bulgular dağılımın nispeten simetrik olduğunu gösterse de hipotez testleri ile fark puanlarının dağılımlarının normalliğine ilişkin daha sağlıklı kararlar alınabilir.

Tablo 61. *Kontrol Grubu Son Test ve İzleme Testi Fark Puanlarına Yönelik Hipotez Testi Sonuçları*

Deney Grubu	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	**Df**	**Sig.**	**Statistic**	**Df**	**Sig.**
Son Test-İzleme Test Fark Değerleri	.147	23	.200	.945	23	.228

Tablo 61 incelendiğinde grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks Testi'ne bakılması gerekmektedir. Anlamlılık düzeyine göre sig. değeri (,228>0,05) %5'ten büyük olduğu için verilerin dağılımının normal olduğu yargısına ulaşılır. Kutu grafiği ve hipotez testleri yolu ile iki ölçüm arasındaki farkların normal dağılım sergilediği görülüp, parametrik test koşullarının tümünün karşılandığı görülmesi üzerine bağımlı örneklemler için t-Testi ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 62. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu	**N**	**$\bar{X}$**	**S.s.**	**t**	**p**
Son test	23	53.43	53.43	.338	.739
İzleme testi	23	53.09	53.09		

Tablo 62 incelendiğinde dikkati çeken ilk husus kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının (X) *53,43*, izleme testi puan ortalamalarının ise (X) *53,09* olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının hemen hemen aynı olması öğrencilerin her iki ölçümde de çok yakın puan aldıklarını göstermektedir.

Tablo 62'de dikkati çeken ikinci husus ise kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının standart sapma (S.s) değerinin *11,766*, izleme testi puanlarının standart sapma (S.s.) değerinin ise *21,538* olduğu görülmektedir. İzleme testi S.s. değerinin son test S.s. değerinden fazla olması, izleme testinde uç değerlerin daha fazla olduğu anlamına gelmektedir.

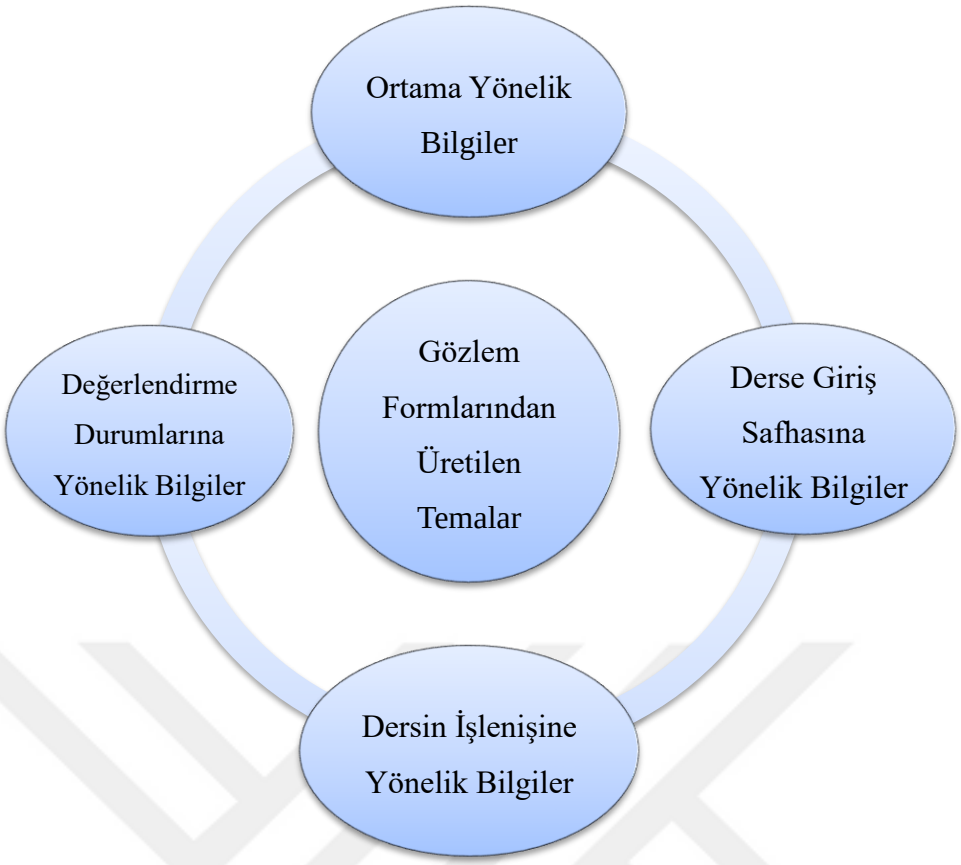
Tablo 62'de dikkati çeken üçüncü ve son husus ise kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son test ve izleme testi puanları üzerinde yapılan bağımlı örneklemler için t-Testi sonucunda t değerinin *,338* ortalamaların ise p>0.05 önem düzeyinde anlamlı olmamasıdır. Bu sonuçtan yola çıkılarak kontrol grubu öğrencilerinin on haftalık bir süreç içerisinde anlamlı düzeyde gelişen görsel okuma becerilerinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu safhasında ilk olarak deney grubu öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarının 3, 5, 7 ve 9. haftalarda yarı yapılandırılmış formlar ile gerçekleştirilen tam gözlemci ve tam katılımcı gözlemlerden elde edilen verilerin betimsel analizine çalışılmıştır.

Bu analiz türünde elde edilen veriler daha önce verilen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Betimsel analiz sürecinin ilk aşamasında verilerin nasıl düzenleneceğine yönelik kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylelikle verilerin hangi temaların altında sunulacağı belirlenmiş olur (Karadağ, 2010). Yıldırım & Şimşek (2013)'e göre araştırmanın kuramsal çerçevesinden, araştırma sorularından, gözlem veya görüşme formlarında yer alan boyutlardan hareketle tema ve kategoriler oluşturulabilir. Araştırmada yarı yapılandırılmış tam katılımcı gözlem ile tam gözlemci için yarı yapılandırılmış gözlem formlarında yer alan boyutlardan hareketle temalar oluşturulmuştur.



Şekil 9. Gözlem formlarına yönelik oluşturulan temalar

Şekil 9 incelendiğinde araştırmanın kuramsal ve deneysel birikimleri doğrultusunda oluşturulan ilk temanın ortama yönelik bilgiler olduğu görülmektedir. İlgili temaya yönelik gerçekleştirilen betimsel analiz çalışmalarında aşağıda belirtilen işlemler sırasıyla gerçekleştirilmiştir:

- İlgili temaya ait kategorilerin oluşturulması,

Etkinlerin gerçekleştirildiği ortama yönelik bilgilerin yer aldığı bu tema fiziki ortama ait bilgiler ile sosyal ortama ait bilgilerin ayrı ayrı sınıflandığı iki kategoriden oluşmaktadır.

- Fiziki ortama ait bilgiler kategorisine uygun analiz birimlerinin saptanması,

Creswell & Clark (2015)'e göre nitel veri analizi metni sözcük, cümle veya paragraf düzeyinde küçük birimlere ayırmayı, her birimi uygun kategoriye atamayı ve kategorileri temalar altında gruplandırmayı içermektedir. Gözlem sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan ifadelerde kullanılan sözcük veya söz grupları analiz birimi olarak seçilmişlerdir. Bağımsız, sonlu ve açık-seçik oldukları için sözcüklerin analiz birimi olarak kullanılmaları araştırmacıya kolaylık sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu süreçte araştırmacının gözlem öncesinde bulmayı bekledikleri veriler şaşırtıcı, ilginç veya sıra dışı verilere ulaşmasını sağlayacak sözcüklerin seçilmesine dikkat edilmiştir (Creswell, 2016).

- Analiz birimlerinin görünme sıklığını belirlemek amacıyla frekans tablolarının oluşturulması,

Bu aşamada ham veri olmaktan çıkıp tema ve kategoriler altında toplanan verilerin görünme sıklığının tespit edilmesini sağlayan tablolar oluşturularak tema ve kategoriler yüzdelerle ifade edilebilir hâle getirilirler (Yıldırım & Şimşek, 2013). "Frekans dağılımı, belli bir değişkene ait her bir verinin yinelenme (f) sayısını gösteren bir tanımlamadır. Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu, frekans dağılımı çıkarmaktır." (Karasar, 2017, s. 259).

Frekans tablolarının oluşturulma sürecinde önce fiziksel ortama ait bilgiler kategorisine kodlanan analiz birimleri sonra sosyal ortama ait bilgiler tablolaştırılmaya çalışılmıştır. Fiziksel ortama yönelik bilgiler kategorisindeki kodlar ve bu kodların frekans değerleri Tablo 63'de sunulmuştur.

Tablo 63. *Fiziki Ortama Yönelik Bilgiler Kategorisi*

Fiziki Ortama Yönelik Bilgiler	***f***
Etkileşimli Tahta	3
Isı	3
Işık	3
Kitaplık	1
Öğrenci Sayısı	2
Pano	1
Perde	1
Rahat Hareket Edebilme	2
Sınıf Düzeni	1
Temizlik	1
Toplam	**18**

Tablo 63 incelendiğinde ortama yönelik bilgiler temasının altında gruplandırılan fiziki ortama yönelik bilgiler kategorisinin 10 farklı analiz birimi içerdiği ve bu analiz birimlerinin toplamda 18 frekans değerine sahip oldukları görülmektedir. Bu kategoride en fazla tekrar edilen analiz birimleri sırasıyla etkileşimli tahta, ısı, ışık, öğrenci sayısı, kitaplık, pano, rahat hareket edebilme, perde, sınıf düzeni ve temizliktir.

Analiz birimleri frekans değerleri açısından incelendiğinde sınıf içerisinde görsel araçların etkin bir şekilde kullanımına olanak sunan etkileşimli tahta, sınıfın aydınlanmasını

sağlayan ışık ve ışığın kontrol edilmesine yarayan perde gibi unsurların gözlemciler tarafından sınıfın fiziki ortamını iyileştirici özellikler olarak düşünüldüğü görülmektedir.

Fiziki ortama ait bilgiler kategorisine yönelik gerçekleştirilen iş ve işlemlerden sonra sosyal ortama ait analiz birimleri için frekans tabloları oluşturularak ulaşılan bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Sosyal ortama ait bilgiler kategorisi için cümle düzeyinde analiz birimleri belirlenmiştir. Analiz birimlerinin görünme sıklığını gösteren frekans Tablo 64'de sunulmuştur.

Tablo 64. *Sosyal Ortama Yönelik Bilgiler Kategorisi*

Sosyal Ortama Yönelik Bilgiler	***f***
İstenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşılmamış olmak	1
Ders öğretmeni ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması	3
Öğrencilerin kendi aralarında sağlıklı iletişim kurabilmeleri	1
Öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini rahatça ifade edebilmeleri	1
Psikososyal açıdan öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine katılıma hazır olmaları	1
Toplam	**7**

Tablo 64 incelendiğinde dikkati çeken ilk husus etkinlik süreci içerisinde bir gözlemcinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmamış olmasıdır. Yıldırım & Aydın (2019)'a göre sınıf içerisinde eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış istenmeyen öğrenci davranışı olarak görülebilir. Deneysel çalışma sürecinin 9. haftasında dördüncü gözlemci (G4) tarafından dikkat çekilen bu husus şöyle ifade edilmiştir: "*Öğrenciler dersin başlamasıyla birlikte derse etkin bir katılım sağladılar. Kendi aralarında konuşma, gürültü yapma vb. dikkat dağıtıcı hareketlerde bulunmadılar.*"

Tablo 64 incelendiğinde en fazla görünme sıklığına sahip analiz biriminin ders öğretmeni ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurulması olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan karşılıklı etkileşime dayalı etkili bir iletişimin öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 64 incelendiğinde dikkati çeken son husus öğrencilerin kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurabilmelerini, sınıf ortamında kendilerini rahatça ifade edebilmelerini ve psikososyal açıdan eğitim-öğretim süreçlerine hazır olma durumları öğrenciler arasında sınıf kültürünün oturmuş olmasına bağlanabilir.

Ortama yönelik bilgiler temasına yönelik gerçekleştirilen analiz çalışmalarından sonra derse giriş safhasına yönelik bilgiler temasına yönelik betimsel analiz çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçte ilk olarak gözlem formlarındaki hazırlık aşamasını oluşturan alt başlıklar boyutlandırılarak ilgili temaya ait beş kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler sırasıyla; derse başlanırken izlenilen yola dair bilgiler, içsel güdülenme sürecine yönelik bilgiler, dışsal güdülenme sürecine yönelik bilgiler, görsellere yönelik tutumların belirlenmesini sağlayan bilgiler ile düşünce, duygu ve davranışların betimlenmesine yönelik bilgilerdir.

İlgili temaya yönelik kategoriler oluşturulduktan sonra her bir kategori için uygun analiz birimleri saptanmaya çalışılmıştır. Derse başlarken izlenen yola dair bilgiler kategorisi için önceden belirlenen analiz birimleri ile bu birimlerin görünme sıklığını gösteren frekans Tablo 65'de sunulmuştur.

Tablo 65. *Derse Başlanırken İzlenilen Yola Dair Bilgiler Kategorisine Ait Analiz Birimleri*

Derse Başlanırken İzlenilen Yola Dair Bilgiler	***f***
Anı ile	0
Başka bir şekilde	0
Durum ile	0
Görsel ile	2
Güncel bir örnek ile	0
Tartışma ile	0
Kavram ile	0
Soru ile	3
Toplam	**5**

Tablo 65 incelendiğinde gözlem öncesinde derse başlarken izlenen yola dair bilgiler kategorisi için belirlenen sekiz birimden ikisinin görünme sıklığına sahip olduğu, bu iki analiz biriminden birinin üç diğerinin ise iki frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Uygulama çalışmalarının 5. haftasında yapılandırılan gözlem faaliyetlerinde iki frekans değerine sahip analiz birimi için ikinci gözlemci (G2) tarafından şu ifadelere yer verilmiştir: "*Giriş safhasında öğrencilere yöneltilen sorular ile konu hakkında merak uyandırılmaya çalışıldı."* Üçüncü gözlemci ise (G3) ders öğretmeninin soru-cevap yöntemi ile derse giriş kısmında öğrencilerin dikkatinin canlı tutmayı başardığını belirtmektedir.

Üç frekans değerine sahip görsel ile analiz birimi için ise birinci gözlemci tarafından şu ifadelere yer verilmiştir: "*Sınıfa asılan afiş öğrencilerin dikkatini çekmiş olsa da ilgili görsel hareketli olmadığı için öğrencilerin dikkatini yeteri kadar çektiği söylenemez."*

Derse başlarken izlenen yola dair bilgiler kategorisine yönelik gerçekleştirilen analiz çalışmalarından sonra içsel güdüleme sürecine yönelik bilgiler kategorisine yönelik betimsel analiz çalışmaları yapılmaya çalışılmıştır. İlgili kategori için kapalı uçlu soru türünde önceden belirlenen analiz birimleri Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66. *İçsel Güdüleme Sürecine Yönelik Bilgiler Kategorisine Ait Analiz Birimleri*

	Analiz Birimleri	Evet	Hayır	Kısmen
1	Öğrencilerin motivasyonları sağlanabildi mi?	4		
2	Öğrencilere derse girişte sunulanlara ilgi gösterdi mi?	3		1
3	Öğrencilerde görsel unsurlara dair merak uyandı mı?	4		
4	Öğrenciler dönütte bulundu mu?	3		1
	Toplam	**14**		**2**

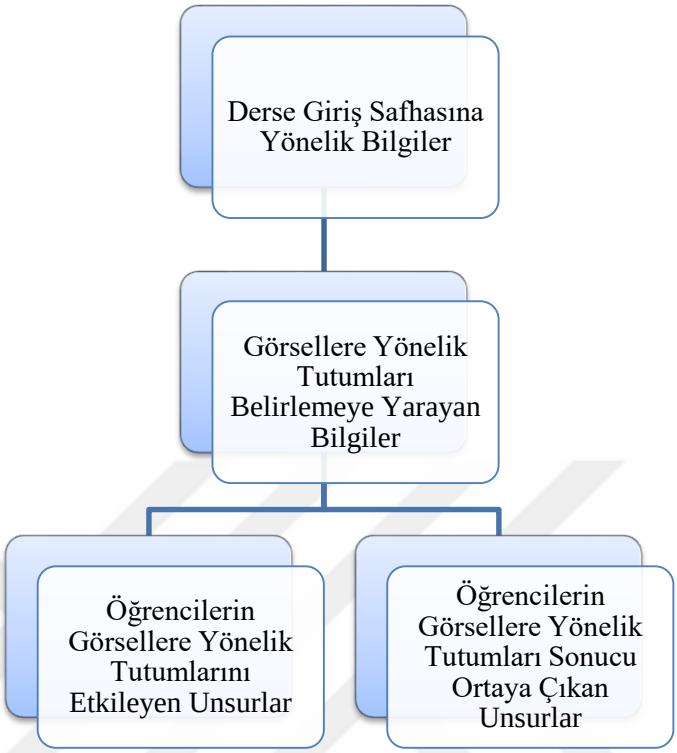
Tablo 66 incelendiğinde gözlem faaliyetlerinde dört analiz biriminden oluşan içsel güdüleme sürecine yönelik bilgiler kategorisinde tüm gözlemcilerin birinci ve üçüncü analiz birimleri için evet kodunu kodladıkları, ikinci ve dördüncü analiz birimi için ise üç gözlemcinin evet bir gözlemcinin ise kısmen kodunu kodladıkları görülmektedir.

Tablo 66'dan elde edilen bulgulardan hareketle deney grubu öğrencilerine uygulanan etkinlik çalışmaları sürecinde öğrencilerin içsel güdülenmelerinin sağlanabildiği söylenebilir. İlgili kategoriye yönelik gerçekleştirilen analiz çalışmalarından sonra dışsal güdüleme sürecine yönelik bilgiler kategorisi için betimsel analiz çalışmaları yapılmıştır.

Cümle düzeyinde önceden oluşturan iki analiz biriminde oluşan bu kategoriye ait ilk analiz birimi konuya yönelik öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, ikinci analiz birimi ise hareketli görselin içeriği konusunda öğrencilere dönütte bulunmadır. İlgili analiz birimlerine yönelik doğrudan ifadeler: "*Öğrenciler bu ve benzeri görselleri daha önce sinema salonlarında ve otobüs duraklarında gördüklerini söylediler (G1), Ders öğretmeni giriş safhasında iki ders saati sonunda edinilecek kazanımların öğrencilerin gündelik hayatta ne işe yarayacağına yönelik bilgiler vermiş bu sürede de öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışmıştır (G3), Öğrenciler giriş safhasında kendilerine sunulan film afişinin içeriğinden hareketle izleyecekleri kısa filmin içeriği hakkında yorum yapmak istediler. Bu süre zarfında ders öğretmeni geri bildirimler yolu ile kısa filmin içeriğini öğrencilere sezdirdi (G4)"*.

Dışsal güdüleme sürecine yönelik bilgiler kategorisi için gerçekleştirilen analiz çalışmalarından sonra görsellere yönelik tutumların belirlenmesini sağlayan bilgiler kategorisine yönelik betimsel analiz çalışmaları yapılmaya çalışılmıştır. İlgili kategori için

belirlenen analiz birimleri, öğrencilerin görsellere yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar ile öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan unsurlardır. Görsellere yönelik bilgiler kategorisine yer veren kavram haritası Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Görsellere yönelik bilgiler kategorisine ilişkin kavram haritası

Öğrencilerin görsellere yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar analiz birimi için gözlem öncesinde belirlenen kodlar ile bu kodların frekans değerini gösteren analiz Tablo 76'de sunulmuştur.

Tablo 67. *Öğrencilerin Görsellere Yönelik Tutumlarını Etkileyen Unsurlar*

Kodlar	***F***
Anılar	2
Cevaplar	3
Cümle	0
Deneyimler	2
Görüntü	4
Güncel Bir Olaydan Bahsetme	1
Hareket	3
İçerik	2
Kavram	2
Kısa Film	3

Müzik	1
Renk	1
Ses	3
Sorular	4
Yorumlar	3
Toplam	**34**

Tablo 67 incelendiğinde öğrencilerin görsellere yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar analiz biriminin 15 kaynaktan 34 farklı koda sahip olduğu görülmektedir.

Bu analiz biriminde en fazla ifade edilen kodlar sırasıyla görüntü, sorular, cevaplar, yorumlar, ses, hareket ve kısa film; en az ifade edilen kodlar ise sırasıyla cümle, güncel bir olaydan bahsetme, müzik ve renktir. Tablo 65'ten elde edilen bu bulgulardan hareketle öğrencileri düşünmeye yönelten zengin içeriğe sahip araçların öğrencilerin görsel unsurlara yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir.

İlgili analiz birimi için yapılan çalışmalarından sonra öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan unsurlar analiz birimi için geliştirilen kodlara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu analiz birimi için geliştirilen kodların frekans dağılımı Tablo 68'de sunulmuştur.

Tablo 68. *Öğrencilerin Görsellere Yönelik Tutumları Sonucu Ortaya Çıkan Unsurlar*

Kodlar	***f***
Benzetmeler	2
Cevaplar	4
Çeşitli Durumları Yaşama	2
Çıkarımlar	3
Davranışlar	2
Duygular	2
Düşünceler	3
İletişime Geçme Durumları	4
İlişkilendirme	2
İzlenimler	2
Karşılaştırmalar	1
Sorular	4
Varsayımlar	1
Yorumlar	4

Toplam	**36**

Tablo 68 incelendiğinde öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan unsurlar analiz biriminin 14 kaynaktan 36 farklı koda sahip olduğu görülmektedir. Bu analiz biriminde en fazla ifade edilen kodlar sırasıyla sorular, cevaplar, yorumlar, düşünceler, çıkarımlar ile iletişime geçme durumları olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle derse giriş safhasında özellikle görme duyusuna hitap eden zengin ders araçlarının kullanımının öğrencileri bilişsel düzeyde etkilediği ve öğrencilerin ders öğretmeni ile bu anlamda yoğun bir şekilde iletişim kurdukları söylenebilir.

Aşağıda verilen doğrudan alıntı bu bağlamda öne sürülen yargıyı destekler niteliktedir.

"*Öğrenciler görsellerin içeriğine yönelik yorum ve çıkarımlarda bulundular. Öğretmene sordukları sorular ve aldıkları dönütler doğrultusunda ilişkilendirmeler yapıp karşılaştırmada bulundular (G2).*"

Analiz birimleri ve kodlar yolu ile görsellere yönelik tutumları betimlemeye yarayan bilgiler kategorisi için gerçekleştirilen analiz çalışmalarından sonra belirlenen analiz birimleri ve kodlar yoluyla düşünce, duygu ve davranışların betimlenmesine yönelik bilgiler kategorisi için ilgili çalışmalar yapılmıştır. İlgili kategori için gözlem öncesinde belirlenen analiz birimleri Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69. *Duygu, Düşünce ve Davranışların Betimlenmesine Yönelik Bilgiler*

Analiz Birimleri	**Olumlu**	**Olumsuz**
Görsellerin kullanımı konusunda öğrenciler… düşünceler içerisindeler.	4	0
Görsellerin kullanımı konusunda öğrenciler… duygulara sahipler.	4	0
Görsellerin kullanımı konusunda öğrenciler…davranışlarda bulunmaktadır.	4	0
Toplam	**12**	**0**

Tablo 69 incelendiğinde derse giriş safhasında görsel araçların kullanımının duygu, düşünce ve davranış bağlamında öğrencileri olumlu olarak etkilediği görülmektedir. İlgili analiz birimlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda ifade edilmiştir.

"*Derse giriş safhasında sunulan görseller sayesinde öğrenciler konuyu farklı açılardan ele alabiliyorlar (G1), Girişte sunulan görsellerin öğrencilerin merak duygusu oluşturduğu ve öğrencilerin görsellere dolayısıyla da derse odaklandıkları gözlendi (G3),*

Öğrencilerin dersin giriş safhasında sunulan görseller ile ilişkili olduğunu düşündükleri içerikleri okuma konusunda istekli oldukları gözlendi (G4)."

Derse giriş safhasına yönelik bilgiler teması için belirlenen içeriklere yönelik betimleme çalışmaları yapıldıktan sonra dersin işlenişine yönelik bilgiler teması için belirlenen içerik betimlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte önce gözlem formlarında yer alan başlık ve alt başlıklardan hareketle ilgili tema, derse katılım durumu ile etkinliklere ilişkin özellikler şeklinde iki kategori altında ifade edilir hâle getirilmiştir.

Derse katılım durumu kategorisi için kapalı uçlu soru formunda gözlem öncesinde belirlenen analiz birimleri Tablo 70'de sunulmuştur.

Tablo 70. *Derse Katılım Durumuna İlişkin Analiz Birimleri*

Analiz Birimleri	**Evet**	**Hayır**	**Kısmen**
Öğrencilerin derse etkin katılımı sağlanabildi mi?	4		0
Derse katılım sürecinde demokratiklik ilkesi gözetildi mi?	3		1
Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındı mı?	3		1
Kısa filmin içeriğinin çözümlenme sürecinde öğrencilerin uygun dönütlerde bulunuldu mu?	3		1
Toplam	**13**		**3**

Tablo 70 incelendiğinde gözlem faaliyetleri sürecinde dört analiz biriminden oluşan derse katılım durumu kategorisi içinde sınıflanan dört analiz biriminden öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasına yönelik analiz birimi için gözlemcilerin tamamının evet kodunu kodladıkları, diğer analiz birimleri için ise üç gözlemcinin evet bir gözlemcinin ise kısmen kodunu kodladıkları görülmektir.

Tablo 70'ten elde edilen bulgulardan hareketle deney grubu öğrencilerine yönelik etkinlik çalışmalarında öğrenci merkezli bir eğitimin esas alındığı söylenebilir. Derse katılım durumuna ilişkin kategoriler için yapılan doğrudan alıntılar varılan yargıyı destekler niteliktedir.

"*Aktif katlımın sağlandığı ders sürecinde öğrenciler farklı öğrencilerin de derslere katılması için çaba harcadı (G1), Öğretmen öğrencilere çeşitli sorular sorarak, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalıştı. Öğrenciler de olumlu bir sınıf iklimi içerisinde derslere aktif bir şekilde katılmaya çalıştılar (G2), Öğrencilerin hemen hemen hepsinin derse katılım konusunda istekli oldukları gözlendi. Öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilemeden, söz hakkı alan arkadaşlarını dinledir (G3), Öğretmenin kısa filmi yer yer durdurup, filmin*

içeriğine yönelik sorular sorması ve güncel olaylardan bahsetmesi öğrencilerin derse katılımını artırdığı gözlendi (G4).”

Derse katılım kategorisine ilişkin analiz birimleri betimlendikten sonra etkinliklere ilişkin özellikler kategorisi için belirlenen analiz birimleri betimlenmeye çalışılmıştır. İlgili kategori için belirlenen analiz birimleri Tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71. *Etkinlik Sürecine İlişkin Özellikler Kategorisine Ait Analiz Birimleri*

Kodlar	***f***
Bakış Açısı	2
Cevaplar	4
Çeşitli Durumları Yaşama	4
Çıkarımlar	4
Davranışlar	4
Duygular	4
Düşünceler	3
Görsel	2
Görsel-İşitsel	4
Güncel Bir Olaydan Bahsetme	2
İçerik	2
İzlenimler	4
İlişkilendirme	3
Kavram	3
Karşılaştırma	4
Kişiler	1
Mesaj	1
Sorular	4
Yazılı	3
Toplam	**58**

Tablo 71 incelendiğinde öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan unsurlar analiz biriminin 19 kaynaktan 58 farklı koda sahip olduğu görülmektedir. Tablo 71’de yer alan analiz birimlerinin görünme sıklığı açısından dikkati çeken ilk husus etkinlik sürecine yönelik yapılan gözlemlerde görsel araçlardan ziyade hem görsel hem işitsel niteliğe sahip araçların daha fazla öneme sahip olduğudur.

Tablo 71’de dikkati çeken ikinci husus etkinlik sürecinde öğrencilere kısa filmlerin öğrencilerin çeşitli duygu durumlarını yaşamasını sağlamakla birlikte kısa filmin içeriğini

oluşturan ögelere yönelik öğrencilerin ilişkilendirme, karşılaştırma, yorum yapma ve çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerini de geliştirir niteliğe sahip olmalarıdır.

Tablo 71'de dikkati çeken üçüncü ve son husus etkinlik sürecinde uygulanan soru-cevap yönteminin öğrencilerin ilgili içerikten hareketle görsel okuma becerileri bağlamında belirli kavramlara ulaşmalarını sağlaması, öğrencilerin içeriği farklı bakış açılarıyla yorumlarına katkı sunmasıdır.

Derse işlenişine yönelik bilgiler teması için belirlenen içerikler için yapılan çalışmalardan sonra son olarak değerlendirme durumlarına yönelik bilgiler teması için betimleme çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçte önce gözlem formlarında yer alan başlık ve alt başlıklardan hareketle ilgili tema, eğitimciyi değerlendirmeye yönelik gözlemler ile öğrencileri değerlendirmeye yönelik gözlemler şeklinde iki kategori altında ifade edilir hâle getirilmiştir. Eğitimciyi değerlendirmeye yönelik gözlemler kategorisi için kapalı uçlu soru formunda gözlem öncesinde belirlenen analiz birimleri Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72. *Eğitimciyi Değerlendirmeye Yönelik Gözlemler Kategorisine Ait Analiz Birimleri*

Analiz Birimleri	**Evet**	**Hayır**	**Kısmen**
Dersi öğrencilerin özetleyecek sonuç ifadeleri kullanıldı mı?	4		
Konuya yönelik son vurgular yapıldı mı?	4		
Öğrencilere yöneltilen sorular kapsayıcı mı?	4		
Konuyla ilgili kazanımlar yoklandı mı?	2		2
Toplam	**14**		**2**

Tablo 72 incelendiğinde gözlem faaliyetleri sürecinde dört analiz biriminden oluşan eğitimciyi değerlendirmeye yönelik gözlemler kategorisi içinde sınıflanan dört analiz biriminden konuyla ilgili kazanımların yoklanmasına yönelik analiz birimi için iki gözlemcinin evet, iki gözlemcinin ise kısmen kodunu kodladıkları diğer analiz birimleri için ise tüm gözlemcilerin evet kodunu kodladıkları görülmektedir.

Eğitimciyi değerlendirmeye yönelik gözlemler kategorisine ilişkin analiz birimleri betimlendikten sonra öğrencileri değerlendirmeye yönelik gözlemler kategorisi için belirlenen analiz birimleri betimlenmeye çalışılmıştır. İlgili kategori için belirlenen analiz birimleri Tablo 73'de sunulmuştur.

Tablo 73. *Öğrencileri Değerlendirmeye Yönelik Gözlemler Kategorisine Ait Analiz Birimleri*

Analiz Birimleri	**Evet**	**Hayır**	**Kısmen**
Öğrenciler içerikten hareketle izledikleri kısa filme başlık önerebildiler mi?	3		1
Öğrenciler izledikleri kısa filmde geçen olayların seyri ve sonucuna dönük tahminde bulunabildiler mi?	4		
Öğrenciler izledikleri kısa filmi özetleyici bilgilere ulaşabildiler mi?	3		1
Öğrenciler izledikleri kısa filmde yer verilen mekânlar ile kişiler arasında ilişki kurabildiler mi?	1		3
Öğrenciler izledikleri kısa filmde verilmek istenen mesaja ulaşabildiler mi?	2		2
Toplam	**13**		**7**

Tablo 73'te dikkati çeken ilk husus dört analiz biriminden oluşan öğrencileri değerlendirmeye yönelik gözlemler kategorisinde tüm gözlemcilerin kısa filmde geçen olayların seyri ve sonucuna dönük tahminde bulunabilme analiz birimi için evet kodunu kodlamış olmalarıdır. Öğrencilerin izledikleri hareketli görselin gelişimi ve sonucuna yönelik isabetli tahminlerde bulunmuş olmaları görsel okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Tablo 73 incelendiğinde dikkati çeken ikinci husus içerikten hareketle başlık önerebilme analiz birimi ile içeriği özetleyebilme analiz birimi için üç gözlemcinin evet bir gözlemcinin ise kısmen kodunu kodlamış olmasıdır. Öğrencilerin içeriği özetleyip başlık önerisinde bulunabilmeleri izledikleri hareketli görsellerin konusunu bulabildiklerini, izledikleri metinlerin konusunu bulabilmeleri ise görsel okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Tablo 73'te dikkati çeken üçüncü ve son husus öğrencilerin mekân ait özellikler ile kişilerin özellikleri arasında bir ilişki kuramamalarıdır

Değerlendirme durumlarına yönelik bilgiler teması için yapılan doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

"*Görsellerin okunma sürecinde öğrencilerin genelde düşüncelerini mantıklı bir şekilde art arda sıralayabildikleri, içerikten hareketle konuyu kavrayabildikleri, bazı öğrencilerin içerikten hareketle ilgili görsellerde verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri ve belirli çıkarımlarda bulundukları gözlenmektedir fakat birçok öğrencinin içerikten hareketle belirli çağrışımlar yapıp varsayımlarda bulunamadığı, görseller aracılığıyla ele alınan konuyu*

farklı bir alana dönüştüremediği ve ilgili görseli farklı bir edebi tür içerisinde gösteremediği görülmektedir (G2).”

Deney grubu öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarının 3, 5, 7 ve 9. haftalarında yarı yapılandırılmış formlar ile tam gözlemci ve tam katılımcı gözlemlerden elde edilen verilerin betimsel analizi yapıldıktan sonra görüşme formlarından elde edilen verilerin betimsel analizine çalışılmıştır.

Etkinlik çalışmaları sonrası yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz çalışmasının yapılabilmesi için uzman görüşleri doğrultusunda görüşme öncesinde temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar ilgi, katılım, hayatilik ve başarı kavramları etrafında şekillenmişlerdir.

Bu süreçte betimlenen ilk tema, hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse ilgisine etkisine yönelik bilgiler temasıdır. İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesinde belirlenen kodlar sırasıyla tablo, şekil, grafik okuyabilme, tekrar, kalıcılık, zihinde canlandırabilme, yeni bilgiler edinme ve eğlenceli ders ortamının oluşmasıdır.

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse olan ilgisine etkisine yönelik bilgiler teması için yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“*Kısa film, film afişi ve fotoğraflarla dersler işlenmesi ilgimi çekti çünkü başarım arttı. Artık deneme sınavlarında grafik yorumlama ile ilgili soruları çözebiliyorum (Ö3), İlgimi çekti çünkü kısa filmlerden nasıl ders çıkarabileceğimizi öğrendik. Derste yaptığımız bu etkinlikleri arkadaşlarım ve ailemle de paylaştım (Ö4), İlgimi çekti çünkü böyle ders daha eğlenceli (Ö5).”*

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse olan ilgisine etkisine yönelik bilgiler teması için gerçekleştirilen betimleme çalışmalarından sonra hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse katılımına etkisine yönelik bilgiler teması için betimleme çalışmaları yapılmıştır.

İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesi belirlenen kodlar sırasıyla sevgi, dikkat, istek, içeriği akılda tutabilme, içeriği yorumlayabilme, eğlenceli ders ortamının oluşmasıdır. İlgili temaya yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“*Öğretmenimiz dersleri filmlerle, resimlerle işlediği için Türkçe dersini sevmeye başladım. Şimdi zorla değil severek derslere katılıyorum (Ö1), Evet derse daha çok katılmaya başladım. Soruları cevaplamak istedim. Kısa filmler özellikle de Dilenci filmi çok dikkatimi çekti (Ö2), Eskiden hoca derse kaldıracak diye çok korkuyordum ama artık kendi isteğimle*

derse katılıyorum. Kısa filmlerin içeriğini de aklımda tutabildiğim için de öğretmenimin sorularını kolayca cevaplayabiliyorum (Ö4).”

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse katılımına etkisine yönelik bilgiler teması için gerçekleştirilen betimleme çalışmalarından sonra hareketli ve görsel unsurların kullanımının öğrencilerin gündelik hayatına yansımasına yönelik bilgiler teması için betimleme çalışmaları yapılmıştır.

İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesi belirlenen kodlar sırasıyla etkilenme, doğaya karşı duyarlı olma, hayvanlara zarar vermeme, bencil olmama ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmedir. İlgili temaya yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“*Özellikle derslerde izlediğim kısa filmler ile Hayat Tamircisi adlı video haberi izledikten sonra sokak hayvanlarına davranışlarım değişti. Kardeşlerimi yavru bir kediye eziyet ederken gördüm. Onları hemen uyardım (Ö2), İzlediğim bir kısa filmde bir çocuk köpeğe yardım ediyordu. Bu filmde gördüklerim hayatımı etkiledi. O günden sonra çok değiştim (Ö3).”*

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin gündelik hayatına yansımasına yönelik bilgiler teması için gerçekleştirilen betimleme çalışmalarından sonra görüşme formlarının analizi sürecinde oluşturulan son tema, hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisine yönelik bilgiler teması için betimleme çalışmaları yapılmıştır.

İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesi belirlenen kodlar sırasıyla şekil, tablo ve grafik yorumlama, not, istek, odaklanma, yazılı sınav, deneme sınavı, ilgi çekici içerik, konuyu bulma, ana düşünceye ulaşma, sözel dersler, derse katılımın artması ve yorum gücüdür. İlgili temaya yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“*Türkçe dersinde öğretmenimizin dersi daha iyi anlamamız için kullandığı görseller ders başarımı artırdı. Normalde sınavlardan 80 alıyordum. Bu dersleri aldıktan sonra yapılan sınavdan 92 aldım. Sözel derslerde başarımı etkiledi. Türkçe dersinin dışında diğer sözel derslerde başarım arttı. Fen dersinde artık tablo ve grafikleri kolayca yorumlayabiliyorum (G3), Öğretmen dersleri böyle anlatmaya başladıktan sonra daha çok parmak kaldırmaya başladım. Öğretmenle daha fazla yakınlaştım. Konu ve ana fikri bulmayı öğrendim (G4), Öğretmen dersi bu şekilde anlattıktan sonra Türkçe dersleri daha fazla ilgimi çekmeye başladı kısa filmler ilgimi çektiği için derse daha kolay odaklanabiliyorum.”*

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde uygulama öncesi, süreci ve sonrasında nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulardan hareketle yapılan yorumlara yer verilmiştir.

İlgili süreçte ilk olarak GOBBT ile çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiki çalışmalar sonucu tespit edilen bulgular dikkatlere sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın nicel boyutu, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin GOBBT'den aldıkları ön ve son test puanlarının çözümlenmesinden oluşmaktadır. Bu kapsamda "*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında görsel okuma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* sorusuna cevap aranmıştır.

Bu kapsamda Tablo 48'deki veriler incelendiğinde ön test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamı farklılığın olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda t değeri ,752 olup $p>0.05$ önem düzeyinde ortalamaların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu sonucuna göre de deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak çalışmanın deney ve kontrol gruplarının farklı olmadığı bulgusuyla araştırmanının sonuçlarını etkileyecek bir farklılık olmadığı ve araştırmanın güvenilir ve geçerli olabileceği sonucuna ulaşılabilecektir. Grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamış olması, deneysel işlemlerin etkisini göstermesi bakımından önemli olduğu kadar deney ve kontrol gruplarının belirlenme sürecinde uygun işlemlerin yapıldığını da göstermektedir.

Yine bulgular bölümündeki Tablo 49, 50 ve 51 incelendiğinde ön test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamı farklılığın olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan bağımlı örneklem t-Testi sonucunda, t değeri -15,157 olup $p<0.05$ önem düzeyinde ortalamaların anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları açısından aralarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu kapsamında çalışmanın etkili olduğu ve yapılacak diğer çalışmalarla

da desteklenerek Türkçe öğretiminde kısa filmlerin kullanılabileceği bulgusuna ulaşılabilecektir.

Deney grubu ön ve son test puanları üzerinde yapılan ilgili işlemler sonucunda Cohen etki büyüklüğü (*d*) ölçüsünün -3,160'tır. Taşpınar (2017)'ye göre bu sonuca göre bulunan (-) işareti yorum açısından bir farklılık oluşturmaz. Kilmen (2015)'e göre etki büyüklüğünün 0,138 ve üzeri olması deney grubu ön ve son test puanları arasında belirlenen anlamlı farklılığın büyük olduğu anlamına gelmektedir. Bu farkın büyük olması da deney grubu öğrencileri ile yapılan uygulamanın etkili sonuçlar doğurduğunu göstermektedir denilebilir. Bulgulardan hareketle Tablo 53 incelendiğinde anlamlılık düzeyi (sig-2 tailed) değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Bu değer güven aralığı değeri olan 0,05'ten küçük olduğu için kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu ön ve son test puanları üzerinde yapılan ilgili işlemler sonucunda Cohen etki büyüklüğü (*d*) ölçüsünün -1,03'tür. Etki büyüklüğünün 0,06 ile 0,138 değerleri arasında olması, kontrol grubu ön ve son test puanları arasında belirlenen anlamlı farklılığın orta düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Kilmen, 2015). Bu orta düzeydeki anlamlılığı ise normal müfredatta işlenen dersler etkilemiştir denilebilir.

Kontrol listesinde yer alan üçüncü varsayımın karşılanıp karşılanmadığı belirleme çalışılmış bunun için de bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans (ANOVA) testi yapılmalıdır. Test sonuçlarının gösterildiği Tablo 56 incelendiğinde Tek Yönlü ANOVA Testi sonucu elde edilen F değeri ,544 olarak p>.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu grupların kontrol değişkenine göre farklılık göstermediği anlamına gelmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puan ortalamalarının (X) *74,57*, kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puan ortalamalarının ise (X) *53,43 (Tablo 59)* olmasıdır. Yine burada dikkati çeken ikinci husus ise deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puanlarının standart sapma (S.s) değerinin *11,766*, kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Puanlarının standart sapma (S.s.) değerinin ise *21,538* olmasıdır. "Standart sapma, bir dizi verinin, bu dizinin ortalama değerinden ne kadar farklılaştığının, yani değerlerin ortalamaya göre ne kadar dağıldığının (ya da, ortalama değerden ne kadar saptığının) göstergesidir." (Can, 2017, s. 35). Bu nedenle standart sapma arttıkça dağılımın yaygınlığı artar (Alpar, 2012). Burada dikkati çeken üçüncü ve son husus ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Görsel Okuma Becerileri Son Test puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklemler için t-Testi

sonucunda t değerinin *4,129* ortalamaların ise p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olmasıdır. Tüm bu bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test puanlarının birbirlerine daha yakın olduğu sonucunu vermektedir. Bu sonuçtan hareketle 7. sınıf Türkçe dersinde kısa film kullanımının öğrencilerin görsel okuma becerilerini artırdığı söylenebilir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre diğer incelenen soru da "*Uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"* sorusu olmuştur.

Yukarıdaki soru kapsamında Tablo 60 incelendiğinde dikkati çeken ilk husus öğrencilerin yarıya yakının izleme testinde son teste nazaran daha düşük puan almış olmalarıdır. Bu bulgu öğrencilerin son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkı gösteren *z* değerine bakıldığında son test puan ortalamasının, izleme testi puan ortalamasından *1,310* kadar fazla olduğu görülür. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Son Test sınavında ortalamalarının daha yüksek olduğu şeklinde yapılan yorumu doğrular niteliktedir. Bu aşamada deney grubu son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki bu kısmı fark (*1,310*) araştırmanın amacı açısından önemli olduğu kadar, bu farkın anlamlı olup olmadığı da son derece önemlidir.

Kilmen (2015)'e göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda bulunan ait anlamlılık Z değeri şu şekilde yorumlanır: p değeri (Sig.) >0,05 ise verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımı arasında fark yoktur. Sig.<0,05'ten küçük ise verilerin dağılımı ile evrenin dağılımı arasında fark vardır. Bu bilgilere dayanılarak ilgili test sonucunda elde edilen Z değerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılır. Bu sonuçtan yola çıkılarak deney grubu öğrencilerinin on haftalık bir süreç içerisinde anlamlı düzeyde gelişen görsel okuma becerilerinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Tablo 62 incelendiğinde dikkati çeken ilk husus kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının (X) *53,43*, izleme testi puan ortalamalarının ise (X) *53,09* olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının hemen hemen aynı olması öğrencilerin her iki ölçümde de çok yakın puan aldıklarını göstermektedir. Bu verilere göre dikkati çeken ikinci husus ise kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının standart sapma (S.s) değerinin *11,766*, izleme testi puanlarının standart sapma (S.s.) değerinin ise *21,538* olduğu görülmektedir. İzleme testi S.s. değerinin son test S.s. değerinden fazla olması, izleme testinde uç değerlerin

daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Üçüncü ve son husus ise kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son test ve izleme testi puanları üzerinde yapılan bağımlı örneklemler için t-Testi sonucunda t değerinin *,338* ortalamaların ise $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmamasıdır. Bu sonuçtan yola çıkılarak kontrol grubu öğrencilerinin on haftalık bir süreç içerisinde anlamlı düzeyde gelişen görsel okuma becerilerinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmada yarı yapılandırılmış tam katılımcı gözlem ile tam gözlemci için yarı yapılandırılmış gözlem formlarında yer alan boyutlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Bu temalara göre sonuçlar incelendiğinde;

Tablo 63'e göre ortama yönelik bilgiler temasının altında gruplandırılan fiziki ortama yönelik bilgiler kategorisinin 10 farklı analiz birimi içerdiği ve bu analiz birimlerinin toplamda 18 frekans değerine sahip oldukları görülmektedir. Bu kategoride en fazla tekrar edilen analiz birimleri sırasıyla etkileşimli tahta, ısı, ışık, öğrenci sayısı, kitaplık, pano, rahat hareket edebilme, perde, sınıf düzeni ve temizliktir. Analiz birimleri frekans değerleri açısından incelendiğinde sınıf içerisinde görsel araçların etkin bir şekilde kullanımına olanak sunan etkileşimli tahta, sınıfın aydınlanmasını sağlayan ışık ve ışığın kontrol edilmesine yarayan perde gibi unsurların gözlemciler tarafından sınıfın fiziki ortamını iyileştirici özellikler olarak düşünüldüğü görülmektedir.

Tablo 64 incelendiğinde ise dikkati çeken ilk husus etkinlik süreci içerisinde bir gözlemcinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmamış olmasıdır. Deneysel çalışma sürecinin 9. haftasında dördüncü gözlemci (G4) tarafından dikkat çekilen bu husus: "*Öğrenciler dersin başlamasıyla birlikte derse etkin bir katılım sağladılar. Kendi aralarında konuşma, gürültü yapma vb. dikkat dağıtıcı hareketlerde bulunmadılar."* olarak belirlenmiştir. Yine bu verilere gör en fazla görünme sıklığına sahip analiz biriminin ders öğretmeni ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurulması olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan karşılıklı etkileşime dayalı etkili bir iletişimin öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Dikkati çeken son husus öğrencilerin kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurabilmelerini, sınıf ortamında kendilerini rahatça ifade edebilmelerini ve psikososyal açıdan eğitim-öğretim süreçlerine hazır olma durumları öğrenciler arasında sınıf kültürünün oturmuş olmasına bağlanabilir.

Ortama yönelik bilgiler temasına yönelik gerçekleştirilen analiz çalışmalarından sonra derse giriş safhasına yönelik bilgiler temasına yönelik betimsel analiz çalışmaları yapılmıştır.

Bu süreçte ilk olarak gözlem formlarındaki hazırlık aşamasını oluşturan alt başlıklar boyutlandırılarak ilgili temaya ait beş kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler sırasıyla; derse başlanırken izlenilen yola dair bilgiler, içsel güdülenme sürecine yönelik bilgiler, dışsal güdülenme sürecine yönelik bilgiler, görsellere yönelik tutumların belirlenmesini sağlayan bilgiler ile düşünce, duygu ve davranışların betimlenmesine yönelik bilgilerdir.

Tablo 65'e göre ise gözlem öncesinde derse başlarken izlenen yola dair bilgiler kategorisi için belirlenen sekiz birimden ikisinin görünme sıklığına sahip olduğu, bu iki analiz biriminden birinin üç diğerinin ise iki frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Uygulama çalışmalarının 5. haftasında yapılandırılan gözlem faaliyetlerinde iki frekans değerine sahip analiz birimi için ikinci gözlemci (G2) tarafından şu ifadelere yer verilmiştir: "*Giriş safhasında öğrencilere yöneltilen sorular ile konu hakkında merak uyandırılmaya çalışıldı."* Üçüncü gözlemci ise (G3) ders öğretmeninin soru-cevap yöntemi ile derse giriş kısmında öğrencilerin dikkatinin canlı tutmayı başardığını belirtmektedir.

Üç frekans değerine sahip görsel ile analiz birimi için ise birinci gözlemci tarafından şu ifadelere yer verilmiştir: "*Sınıfa asılan afiş öğrencilerin dikkatini çekmiş olsa da ilgili görsel hareketli olmadığı için öğrencilerin dikkatini yeteri kadar çektiği söylenemez."*

Tablo 66'ya göre ise gözlem faaliyetlerinde dört analiz biriminden oluşan içsel güdüleme sürecine yönelik bilgiler kategorisinde tüm gözlemcilerin birinci ve üçüncü analiz birimleri için evet kodunu kodladıkları, ikinci ve dördüncü analiz birimi için ise üç gözlemcinin evet bir gözlemcinin ise kısmen kodunu kodladıkları görülmektedir.

Cümle düzeyinde önceden oluşturan iki analiz biriminde oluşan bu kategoriye ait ilk analiz birimi konuya yönelik öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, ikinci analiz birimi ise hareketli görselin içeriği konusunda öğrencilere dönütte bulunmadır. İlgili analiz birimlerine yönelik doğrudan ifadeler: "*Öğrenciler bu ve benzeri görselleri daha önce sinema salonlarında ve otobüs duraklarında gördüklerini söylediler (G1), Ders öğretmeni giriş safhasında iki ders saati sonunda edinilecek kazanımların öğrencilerin gündelik hayatta ne işe yarayacağına yönelik bilgiler vermiş bu sürede de öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışmıştır (G3), Öğrenciler giriş safhasında kendilerine sunulan film afişinin içeriğinden hareketle izleyecekleri kısa filmin içeriği hakkında yorum yapmak istediler. Bu süre zarfında ders öğretmeni geri bildirimler yolu ile kısa filmin içeriğini öğrencilere sezdirdi (G4)".*

Tablo 67 incelendiğinde öğrencilerin görsellere yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar analiz biriminin 15 kaynaktan 34 farklı koda sahip olduğu görülmektedir. Bu analiz biriminde en fazla ifade edilen kodlar sırasıyla görüntü, sorular, cevaplar, yorumlar, ses, hareket ve kısa film; en az ifade edilen kodlar ise sırasıyla cümle, güncel bir olaydan bahsetme, müzik ve renktir. Tablo 65'ten elde edilen bu bulgulardan hareketle öğrencileri düşünmeye yönelten zengin içeriğe sahip araçların öğrencilerin görsel unsurlara yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Tablo 68 incelendiğinde öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan unsurlar analiz biriminin 14 kaynaktan 36 farklı koda sahip olduğu görülmektedir. Bu analiz biriminde en fazla ifade edilen kodlar sırasıyla sorular, cevaplar, yorumlar, düşünceler, çıkarımlar ile iletişime geçme durumları olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle derse giriş safhasında özellikle görme duyusuna hitap eden zengin ders araçlarının kullanımının öğrencileri bilişsel düzeyde etkilediği ve öğrencilerin ders öğretmeni ile bu anlamda yoğun bir şekilde iletişim kurdukları söylenebilir.

Aşağıda verilen doğrudan alıntı bu bağlamda öne sürülen yargıyı destekler niteliktedir.

"*Öğrenciler görsellerin içeriğine yönelik yorum ve çıkarımlarda bulundular. Öğretmene sordukları sorular ve aldıkları dönütler doğrultusunda ilişkilendirmeler yapıp karşılaştırmada bulundular (G2).*"

Tablo 69 incelendiğinde derse giriş safhasında görsel araçların kullanımının duygu, düşünce ve davranış bağlamında öğrencileri olumlu olarak etkilediği görülmektedir. İlgili analiz birimlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda ifade edilmiştir.

"*Derse giriş safhasında sunulan görseller sayesinde öğrenciler konuyu farklı açılardan ele alabiliyorlar (G1), Girişte sunulan görsellerin öğrencilerin merak duygusu oluşturduğu ve öğrencilerin görsellere dolayısıyla da derse odaklandıkları gözlendi (G3), Öğrencilerin dersin giriş safhasında sunulan görseller ile ilişkili olduğunu düşündükleri içerikleri okuma konusunda istekli oldukları gözlendi (G4).*"

Tablo 70 incelendiğinde gözlem faaliyetleri sürecinde dört analiz biriminden oluşan derse katılım durumu kategorisi içinde sınıflanan dört analiz biriminden öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasına yönelik analiz birimi için gözlemcilerin tamamının evet kodunu kodladıkları, diğer analiz birimleri için ise üç gözlemcinin evet bir gözlemcinin ise kısmen kodunu kodladıkları görülmektir.

Tablo 70'ten elde edilen bulgulardan hareketle deney grubu öğrencilerine yönelik etkinlik çalışmalarında öğrenci merkezli bir eğitimin esas alındığı söylenebilir. Derse katılım durumuna ilişkin kategoriler için yapılan doğrudan alıntılar varılan yargıyı destekler niteliktedir.

"*Aktif katlımın sağlandığı ders sürecinde öğrenciler farklı öğrencilerin de derslere katılması için çaba harcadı (G1), Öğretmen öğrencilere çeşitli sorular sorarak, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalıştı. Öğrenciler de olumlu bir sınıf iklimi içerisinde derslere aktif bir şekilde katılmaya çalıştılar (G2), Öğrencilerin hemen hemen hepsinin derse katılım konusunda istekli oldukları gözlendi. Öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilemeden, söz hakkı alan arkadaşlarını dinledir (G3), Öğretmenin kısa filmi yer yer durdurup, filmin içeriğine yönelik sorular sorması ve güncel olaylardan bahsetmesi öğrencilerin derse katılımını artırdığı gözlendi (G4)."*

Tablo 71 incelendiğinde öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan unsurlar analiz biriminin 19 kaynaktan 58 farklı koda sahip olduğu görülmektedir. Tablo 71'de yer alan analiz birimlerinin görünme sıklığı açısından dikkati çeken ilk husus etkinlik sürecine yönelik yapılan gözlemlerde görsel araçlardan ziyade hem görsel hem işitsel niteliğe sahip araçların daha fazla öneme sahip olduğudur. Dikkati çeken ikinci husus etkinlik sürecinde öğrencilere kısa filmlerin öğrencilerin çeşitli duygu durumlarını yaşamasını sağlamakla birlikte kısa filmin içeriğini oluşturan ögelere yönelik öğrencilerin ilişkilendirme, karşılaştırma, yorum yapma ve çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerini de geliştirir niteliğe sahip olmalarıdır. Üçüncü ve son husus etkinlik sürecinde uygulanan soru-cevap yönteminin öğrencilerin ilgili içerikten hareketle görsel okuma becerileri bağlamında belirli kavramlara ulaşmalarını sağlaması, öğrencilerin içeriği farklı bakış açılarıyla yorumlarına katkı sunmasıdır.

Tablo 72 incelendiğinde gözlem faaliyetleri sürecinde dört analiz biriminden oluşan eğitimciyi değerlendirmeye yönelik gözlemler kategorisi içinde sınıflanan dört analiz biriminden konuyla ilgili kazanımların yoklanmasına yönelik analiz birimi için iki gözlemcinin evet, iki gözlemcinin ise kısmen kodunu kodladıkları diğer analiz birimleri için ise tüm gözlemcilerin evet kodunu kodladıkları görülmektedir.

Tablo 73'te dikkati çeken ilk husus dört analiz biriminden oluşan öğrencileri değerlendirmeye yönelik gözlemler kategorisinde tüm gözlemcilerin kısa filmde geçen olayların seyri ve sonucuna dönük tahminde bulunabilme analiz birimi için evet kodunu kodlamış olmalarıdır. Öğrencilerin izledikleri hareketli görselin gelişimi ve sonucuna yönelik

isabetli tahminlerde bulunmuş olmaları görsel okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. İkinci husus içerikten hareketle başlık önerebilme analiz birimi ile içeriği özetleyebilme analiz birimi için üç gözlemcinin evet bir gözlemcinin ise kısmen kodunu kodlamış olmasıdır. Öğrencilerin içeriği özetleyip başlık önerisinde bulunabilmeleri izledikleri hareketli görsellerin konusunu bulabildiklerini, izledikleri metinlerin konusunu bulabilmeleri ise görsel okuma becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Dikkati çeken üçüncü ve son husus öğrencilerin mekân ait özellikler ile kişilerin özellikleri arasında bir ilişki kuramamalarıdır

Değerlendirme durumlarına yönelik bilgiler teması için yapılan doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

"*Görsellerin okunma sürecinde öğrencilerin genelde düşüncelerini mantıklı bir şekilde art arda sıralayabildikleri, içerikten hareketle konuyu kavrayabildikleri, bazı öğrencilerin içerikten hareketle ilgili görsellerde verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri ve belirli çıkarımlarda bulundukları gözlenmektedir fakat birçok öğrencinin içerikten hareketle belirli çağrışımlar yapıp varsayımlarda bulunamadığı, görseller aracılığıyla ele alınan konuyu farklı bir alana dönüştüremediği ve ilgili görseli farklı bir edebi tür içerisinde gösteremediği görülmektedir (G2).*"

Deney grubu öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarının 3, 5, 7 ve 9. haftalarında yarı yapılandırılmış formlar ile tam gözlemci ve tam katılımcı gözlemlerden elde edilen verilerin betimsel analizi yapıldıktan sonra görüşme formlarından elde edilen verilerin betimsel analizine çalışılmıştır.

Etkinlik çalışmaları sonrası yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz çalışmasının yapılabilmesi için uzman görüşleri doğrultusunda görüşme öncesinde temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar ilgi, katılım, hayatilik ve başarı kavramları etrafında şekillenmişlerdir.

Bu süreçte betimlenen ilk tema, hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse ilgisine etkisine yönelik bilgiler temasıdır. İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesinde belirlenen kodlar sırasıyla tablo, şekil, grafik okuyabilme, tekrar, kalıcılık, zihinde canlandırabilme, yeni bilgiler edinme ve eğlenceli ders ortamının oluşmasıdır.

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse olan ilgisine etkisine yönelik bilgiler teması için yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"*Kısa film, film afişi ve fotoğraflarla dersler işlenmesi ilgimi çekti çünkü başarım arttı. Artık deneme sınavlarında grafik yorumlama ile ilgili soruları çözebiliyorum (Ö3), İlgimi çekti çünkü kısa filmlerden nasıl ders çıkarabileceğimizi öğrendik. Derste yaptığımız bu etkinlikleri arkadaşlarım ve ailemle de paylaştım (Ö4), İlgimi çekti çünkü böyle ders daha eğlenceli (Ö5).*"

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse olan ilgisine etkisine yönelik bilgiler teması için gerçekleştirilen betimleme çalışmalarından sonra hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse katılımına etkisine yönelik bilgiler teması için betimleme çalışmaları yapılmıştır.

İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesi belirlenen kodlar sırasıyla sevgi, dikkat, istek, içeriği akılda tutabilme, içeriği yorumlayabilme, eğlenceli ders ortamının oluşmasıdır. İlgili temaya yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"*Öğretmenimiz dersleri filmlerle, resimlerle işlediği için Türkçe dersini sevmeye başladım. Şimdi zorla değil severek derslere katılıyorum (Ö1), Evet derse daha çok katılmaya başladım. Soruları cevaplamak istedim. Kısa filmler özellikle de Dilenci filmi çok dikkatimi çekti (Ö2), Eskiden hoca derse kaldıracak diye çok korkuyordum ama artık kendi isteğimle derse katılıyorum. Kısa filmlerin içeriğini de aklımda tutabildiğim için de öğretmenimin sorularını kolayca cevaplayabiliyorum (Ö4).*"

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin derse katılımına etkisine yönelik bilgiler teması için gerçekleştirilen betimleme çalışmalarından sonra hareketli ve görsel unsurların kullanımının öğrencilerin gündelik hayatına yansımasına yönelik bilgiler teması için betimleme çalışmaları yapılmıştır.

İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesi belirlenen kodlar sırasıyla etkilenme, doğaya karşı duyarlı olma, hayvanlara zarar vermeme, bencil olmama ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmedir. İlgili temaya yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"*Özellikle derslerde izlediğim kısa filmler ile Hayat Tamircisi adlı video haberi izledikten sonra sokak hayvanlarına davranışlarım değişti. Kardeşlerimi yavru bir kediye eziyet ederken gördüm. Onları hemen uyardım (Ö2), İzlediğim bir kısa filmde bir çocuk köpeğe yardım ediyordu. Bu filmde gördüklerim hayatımı etkiledi. O günden sonra çok değiştim (Ö3).*"

Hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin gündelik hayatına yansımasına yönelik bilgiler teması için gerçekleştirilen betimleme çalışmalarından sonra

görüşme formlarının analizi sürecinde oluşturulan son tema, hareketli ve hareketsiz görsel unsurların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisine yönelik bilgiler teması için betimleme çalışmaları yapılmıştır.

İlgili tema için söz ve söz grubu düzeyinde görüşme öncesi belirlenen kodlar sırasıyla şekil, tablo ve grafik yorumlama, not, istek, odaklanma, yazılı sınav, deneme sınavı, ilgi çekici içerik, konuyu bulma, ana düşünceye ulaşma, sözel dersler, derse katılımın artması ve yorum gücüdür. İlgili temaya yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"*Türkçe dersinde öğretmenimizin dersi daha iyi anlamamız için kullandığı görseller ders başarımı artırdı. Normalde sınavlardan 80 alıyordum. Bu dersleri aldıktan sonra yapılan sınavdan 92 aldım. Sözel derslerde başarımı etkiledi. Türkçe dersinin dışında diğer sözel derslerde başarım arttı. Fen dersinde artık tablo ve grafikleri kolayca yorumlayabiliyorum (G3), Öğretmen dersleri böyle anlatmaya başladıktan sonra daha çok parmak kaldırmaya başladım. Öğretmenle daha fazla yakınlaştım. Konu ve ana fikri bulmayı öğrendim (G4), Öğretmen dersi bu şekilde anlattıktan sonra Türkçe dersleri daha fazla ilgimi çekmeye başladı kısa filmler ilgimi çektiği için derse daha kolay odaklanabiliyorum.*"

Eğitim-öğretim sürecinde kısa kullanımına yönelik yurt içinde yapılan ilk çalışma, ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisidir (Şahin, 2015). Ön test- son test kontrol gruplu modele göre tasarlanan bu çalışmanın sonucunda Türkçe dersinde kısa film kullanımının öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, bu sonucun ortaya çıkmasında kısa film içeriklerinin öğrencilerde merak uyandırmasını, çoklu zekâ alanlarına hitap etmesini ve dikkatleri anlatılan konuya çekmesinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Eğitim-öğretim sürecinde kısa film kullanımına yönelik yurt içinde yapılan ikinci çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisidir (Yeşilyurt, 2016). Yöntem olarak karma araştırma yaklaşımının tercih edildiği bu çalışmanın sonunda kalıp ifadelerin öğretiminde kısa film kullanımının öğrenci başarısını daha çok artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan bu çalışmada dikkati çeken en önemli sonuç eğitim-öğretim sürecinde kısa film kullanımının öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunmasıdır.

Yeşilyurt (2016) beş haftalık bir zaman diliminde, yaklaşık 20 ders saati içinde,18 kısa filmle yapılan etkinlik çalışmaları sonucunda öğrencilerin temel becerilerinin gelişmesinde

kısa filmlerin ilgi çekici olmalarının, birden fazla duyu organına hitap edebilmelerinin ve somut dönütler almayı kolaylaştırmalarının etkili olduğunu belirtmiştir.

"The effect of silent short movie on EFL writing achievement of vocational high school students" adlı çalışma eğitim-öğretim sürecinde kısa film kullanımına yönelik yurt dışında yapılan çalışmalara örnek olabilecek öncü çalışmalardan biridir (Kartika *vd.,* 2017). Sessiz kısa filmlerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışma ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model ile desenlenmiştir.

Çalışma sonucunda uygulama sürecinde kısa filme dayalı eğitim alan öğrencilerin doğru cümle kurup, uygun sözcüğü bulma, doğru cümleler kurup paragraflar oluşturma vb. özellikler açısından diğer öğrencilere göre belirgin bir başarıya sahip oldukları görülmektedir.

The effectiveness of using animation movies as a medium to imrove the students ' writing skill of narrative text eğitim-öğretim sürecinde kısa animasyon film kullanımına yönelik yurt dışında yapılan öncü çalışmalara örnek olabilecek ikinci çalışmadır (Candra, 2011).

Animasyon türünde kısa filmlerin 10. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisi üzerine yapılan bu çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tasarlanmıştır. Yapılan çalışma sonunda animasyon kısa filme dayalı eğitim alan öğrencilerin öykü türünde daha nitelikli metinler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde (Andrzejczak *vd.,* 2005; Batič & Dragicia, 2015; Gravilin & Maki, 2013; Kabooha, 2016; Marganič, 2010) genelde hareketli ve hareketsiz görsellerin öğrencilerin dört temel beceriden yazma becerilerine etkisi üzerine yapıldığı görülmüştür. Ayrıca sınırlı sayıda çalışmanın konuşma becerileri üzerine yapıldığı görülmüştür. Geliştirilen ölçütler doğrultusunda odak alınan yurt içinde ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde hareketli ve hareketsiz görsellerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisi üzerine herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin son test ve izleme testi puanlar üzerinde yapılan varsayım karşılama ve analiz çalışmaları sonucunda iki ölçüm arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sekiz hafta arayla uygulanan iki ölçüm arasında anlamlı düzeyde bir farkın ortaya çıkmamış olması, deney grubu öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin kalıcı olarak geliştiğini göstermektedir.

Popüler tarihî film fragmanlarının sınıf ortamında kullanımını konu alan ve 45 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda yazılı metin ve dinleme/izleme metinlerine

dayalı öğrenmelerin sadece yazılı metne dayalı öğrenmelere göre daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Butler, Zaromb, Lyle & Roediger, 2009).

Aydın (2010)'a göre öğrencinin zihinsel işleyiş sürecini kendisinin yapılandırdığı bu tür eğlenceli ders ortamlarında çeşitli beceriler gelişir ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve izleme testi puanlar üzerinde yapılan varsayım karşılama ve analiz çalışmaları sonucunda iki ölçüm arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sekiz hafta arayla uygulanan iki ölçüm arasında anlamlı düzeyde bir farkın ortaya çıkmamış olması, deney grubu öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin kalıcı olarak geliştiğini göstermektedir.

Neticede her iki gruba uygulanan etkinlik çalışmaları sonucunda öğrencilerin görsel okuma becerilerinin kalıcı bir şekilde gelişmesi uygulama sürecinin 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre düzenlenmiş olmasıdır. Her iki programda da kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için;

- Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlanması gerektiği,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmeleri gerektiği,
- Öğrencilere sunulan bilgilerin önceki öğrenmeler ile ilişkilendirilmesi gerektiği,
- Öğrencilere sunulan bilgilerin diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan GOBBT sonuçlarına yönelik araştırma sonuçlarından sonra, uygulama sürecinde gerçekleştirilen gözlem faaliyetlerine yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Sürekli gelişen ve değişen teknoloji tabanlı araçların sınıf ortamında kullanımına bağlı olarak ihtiyaç duyulan fiziki koşulların da sürekli değişiyor olmasıdır. Bu sebeple kısa filmlerin veya benzeri araçların kullanımının öğrencilerin görsel okuma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada Fatih Projesi'nin önemi büyüktür. Bilişim teknolojisi araçlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde birden fazla duyuya hitap edebilecek şekilde kullanımına olanak sunan Fatih Projesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanan kapsamlı bir eğitim hareketidir (MEB, 2020).

Türkçe dersinde teknoloji tabanlı eğitim araçlarının özellikle de kısa film kullanımı sonucunda öğrencilerin derse yönelik ilgi, istek ve katılımlarının artmakta, ders içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarının ise sönmekte oluşunun gözlenmiş olmasıdır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında sınıf ortamının fiziki, sosyal ve psikolojik yapısı kadar etkili bir eğitim-öğretim sürecinin yaşanması da etkilidir (Korkmaz, 2002). Balkaş & Barış (2015)'e göre eğitim-öğretim süreçlerinde birden fazla duyuya hitap eden interaktif uygulamaların kazanımlar doğrultusunda kullanılması durumunda öğrencilerin derse olan ilgi, istek ve katılımlarını artırmakta buna karşılık istenmeyen öğrenci davranışlarını ise azalmaktadır.

İlgili soruya yönelik ulaşılan üçüncü araştırma sonucu, Türkçe dersinde kısa film kullanımının öğrencilerin farklı hayat tecrübeleri edinmelerini ve bu süreçte ilişkilendirme, karşılaştırma ve tahminde bulunma gibi üst düzey bilişsel faaliyet içinde bulunmalarını sağlamaktadır.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme üzerine odaklandıkları kısa filme dayalı görsel tabanlı öğretim süreci sonunda;

- Görsellerin içeriğini zihinlerinde canlandırabilmiş,
- İçeriğe yönelik duygu ve düşüncelerini art arda sıralayabilmiş,
- İçerikten hareketle konuyu kavrayıp ana düşünceye ulaşabilmiş olmalarıdır.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarında genelde öğrencilerin kısa filmlerde yer alan kişilerin fiziksel özellikleri ve duygu durumları ile olayların yaşandığı mekâna yönelik özellikler arasında istenilen düzeyde ilişki kuramadıkları gözlenmiştir.

Olayların açık ya da kapalı mekânlarda geçiyor oluşu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin okunabilmesi için teorik ve pratik düzeyde belirli okumalar yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim seviyeleri, görsel okuryazarlık veya medya okuryazarlığı derslerini önceden almamış olmamaları, öğretmenlerin genelde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri görsellerden hareketle çözümlemeye çalışmamaları ulaşılan bu sonucu etkileyen faktörler olarak düşünülebilir.

Eğlenceli bir sınıf ortamında yapılan etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin edindikleri bilgileri süreç içerisinde bilinenden-bilinmeyene, somuttan-soyuta ve yakından-uzağa şekilde yapılandırdıkları gözlenmiştir. Tür olarak kısa filmde;

- Her insanın hissedebileceği olayların ele alındığı,
- Bir anın hem başlangıç hem sonuç kısmını içerisinde barındırdığı,
- Olay, kişi ve mekân gibi ögelerin okunma sürecinde belirli düzeyde estetik algı, birikim ve yaratıcı muhayyileye ihtiyaç duyulduğu için düşünmeye zorlanan öğrenciler edindikleri bilgileri bu şekilde yapılandırmak zorunda kalmışlardır.

Sürece yönelik gözlem sonuçlarından sonra son olarak, uygulama süreci sonrası maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrencilerle yapılan görüşmelere yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Görsel içeriklerin özellikle de kısa film içeriklerinin öğretim programlarında yer alan sevgi, sorumluluk ve dürüstlük gibi kök değerlerin yanı sıra;

- Hayvanları sevme, onlara zarar vermeme,
- Çevreye karşı duyarlı olma,
- Bencil olmama,
- Hoşgörülü olma gibi alt değerleri kazandıkları ve kazanımlarını davranışa dönüştürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

> Kısa filmler ile öğrenciler kendi tecrübe ve olayların muhakemesini gözlem yoluyla yapabilir, model alınabilecek davranış ve tutumları örnek alabilir. Bunlarla birlikte kısa filmler öğrencilerin iyi, güzel, doğru davranışları görmesini ve bunları kendi düşünme sistemiyle belli bir süzgeçten geçirebilmesini, var olan değerlerle alakalı olarak sınıf ortamında gerekli tartışma ve ikilemleri karşılaştırabilmesini, kendi değer seçimlerinin farkına varabilmesini sağlayabilecek etkinliklerle desteklenebilir (Aladağ & Karaman, 2018).

Türkçe dersinde teknoloji tabanlı eğitim araçlarına özellikle de kısa filme dayalı etkinlik çalışmaları sonucunda;

- Öğrencilerin bilgi, beceri ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak geliştirilen,
- Çıkarımda bulunma, analiz etme, akıl yürütme ve görsel okuma gibi becerilerini kullanmalarına imkân sunan maddelerden oluşan,
- Şekil, tablo ve grafik gibi öncüllerle zenginleştirilen Türkçe dersi yazılı yoklamalar ile farklı disiplinlerde benzer süreçler dikkate alınarak hazırlanan yazılı yoklamalarda öğrencilerin ders başarılarının artığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kar & Elma (2017)'ye göre öğrenme- öğretme sürecinde kısa film, video haber ve fotoğraf ve karikatür gibi araçların kullanımı;

- Öğrenilen konular kolaylıkla tekrar edilebilmesini,
- Grup içi iletişim artmasını ve bunun sonucunda öğrencilerin daha derinlemesine bilgi edinebilmesini,
- Bireysel farklılıklar öğrenme sürecinde desteklenebilmesini,

- Öğrenme sürecinde ulaşılan bilgilerin kolayca transfer edilmesini sağladığı için süreç sonunda öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.

İlgili literatür de dikkate alınarak, varsayım karşılama ve analiz çalışmaları sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları yüksek önem düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Yüksek önem düzeyinde ortaya çıkan bu fark, kısa filme dayalı etkinlik çalışmalarının öğrencilerin görsel okuma becerilerini anlamlı ölçüde ve yüksek önem düzeyinde geliştirdiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra kısa filmlerin öğrencilerin üst düzey (analaiz, sentez, değerlendirme) düşünme becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiği ve bu kapsamda izletilen kısa filmlerin diğer derslerle ilgili anlama, anlamlandırma ve yorum yapma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra sözel bir dersin görsel okuma becerilerinin gelişiminin deney grubu ve gözlemci ifadelerine göre sayısal derslerdeki tablo okuma vb. becerileri de geliştirdiği söylenebilir.

Bütün bu veriler ele alındığında kısa filmlerle yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre derslerde bu tür etkinliklere yer verilmesi yakın hedefler bağlamında öğrencilerin görsel okuma, anlamlandırma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiği ve bunun için de bu gibi etkinliklere daha fazla yer verilerek öğrencilerin bu becerilerinin gelişiminin desteklenebileceği sonucuna ulaşılabilmektedir. Uzak hedefler bağlanımda ise öğrencilerin bu kısa filmlerdeki olay, durum ve çıkarımlar sonucunda günlük hayatlarında ve gelecek yaşantılarında etkilerinin olup olmadığı diğer çalışmaların konusu olabilecektir.

Öneriler

Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitim politikalarını yönlendiren ve eğitim programlarını hazırlayan kurum ve kurullara, yöneticilere, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Kurum ve kurullara yönelik öneriler

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde metin kavramının sadece görme duyusuna yönelik yazılı ürünler olarak değerlendirildiği; bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç farklı metin türünden söz edildiği ve dil öğretimi bağlamında bilimsel yaklaşımlarla tanımlandığı görülmektedir. Oysa okuma eğitimi bağlamında çok farklı okuma türlerinden söz edilmektedir.

Bu okuma Bu okuma türlerine uygun araçları da kapsayacak bir metin tanının yapılması; okuma-yazma bilen değil her anlamda okur-yazar bireylerin yetiştirilmesinin hedeflenmesi, kazanımların bu araçlar doğrultusunda geliştirilmesi, Türkçe ders kitaplarının bu anlayışla hazırlanması, okuma etkinliğinin anlama becerisine katkı yapacak biçimde farklı metin türleriyle gerçekleştirilmesi gerekir.

Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programında birden çok duyuya hitap eden ve metinsellik ölçütleri taşıyan kısa film ve benzeri araçlara da yer verilmesi gerekir. Türkçe öğretim programında 21. yüzyıl becerileri arasında kabul edilen öğrenme ve yenilenme becerileri kapsamında yer alan;

- Yaratıcılık ve yenilenme,
- Eleştirel düşünme ve problem çözme,
- Medya okur-yazarlığı,
- Bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kısa film gibi çağdaş eğitim materyallerinin kullanılması teşvik edilebilir. Bu amaçla kısa filmler tasarlanabilir.

Türkçe dersinde kısa film kullanımının Birleşmiş Milletler 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma kapsamında belirlenen nitelikli eğitim hedeflerinde yer alan çocuklara, engellilere toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı, duyarlı eğitim olanaklarının yaratılması ve geliştirilmesi ve herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması hedefine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim dâhil, tüm eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilikleri kapsayan Türkiye Yeterlilik Çerçevesi 02. 01. 2016 tarih ve 29851 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanmıştır. Bu Yeterlik Çerçevesinin "Birey, soyut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmek için gereken kapsamlı bir dizi bilişsel ve pratik beceriye sahiptir" biçiminde ifade edilen beşinci maddesi Türkçe eğitimiyle ilişkilendirilerek yazılı metinler dışındaki araçlar teşvik edilebilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler

- Türkçe dersinde kısa filmlerle öğretim süreçleri daha etkin kılınarak öğrencilerin görsel okuma becerileri geliştirilebilir
- Kısa film ağırlıklı görsel tabanlı uygulamalar ile Türkçe dersi daha eğlenceli hâle getirilebilir, öğrencilerin ilgi ve istekleri artırılarak öğrenme-öğretme süreçlerine etkin katılmaları sağlanabilir.

- Kısa filme dayalı görsel tabanlı uygulamalar ile Türkçe dersinde ve diğer derslerde öğrencilerin bilgi edinim süreçlerini kendilerinin yönetip yapılandırdıkları öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan belirli kök değerlerin kazandırılma sürecinde Türkçe dersinde kısa filmlerden yararlanılabilir.
- 2019 Türkçe dersi Öğretim Programı incelendiğinde 4-8. sınıf düzeyinde yapılan sınavlar için hazırlanan maddelerin kısa metin, şiir ve tablo gibi yazılı; karikatür, resim ve fotoğraf gibi görsel unsurlarla zenginleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Fakat ilgili sınavlar için yapılan ölçme ve değerlendirme sürecinde kısa film kullanımına yönelik herhangi bir değini de bulunulmamıştır. Zaman ve mekân kısıtlarından ayrılmış zengin içeriğe sahip kısa filmler ile Türkçe dersine yönelik yapılan sınavlarda öğrencilerin temel dil becerilerinin ayrı ayrı ve bütüncül bir şekilde değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Türkçe dersinde öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilme sürecinde kısa film kullanımına dayalı sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Türkçe dersinde temel dil becerileri gelişiminde kısa film kullanımına yönelik farklı tür ve düzeylerde yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.
- Türkçe eğitiminde kısa film kullanımı, dil bilim, anlam bilim ve gösterge bilimle ilişkilendirilerek farklı sınıflarda konuşma, yazma, dinleme gibi farklı becerilere etkisi açısından da araştırılabilir.
- Kısa film kullanımının üst düzey düşünme becerilerine katkısı farklı dersler kapsamında da araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Akçam, H.K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 215389)

Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies, 10*(7), 51-72. doi: 10.7827/TurkishStudies.8229

Akpınar, B. (2010). İlköğretim 1-5.sınıflar Türkçe öğretim programı görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 34,37-49. http://egitimvebilim.ted.org.tr adresinden edinilmiştir.

Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *Elementary Education Online, 4*(2), 55-64. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden erişilmiştir.

Akbaş, O. (2011). Bir Öğrenme Nesnesi Olarak Eğitsel Kısa Filmler: Öğretmen Adaylarının Çektikleri Eğitsel Kısa Filmler Üzerine Bir Değerlendirme. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, *27*, 15-27.

Aktaş, B.Ç. (2010). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuzmayis University Journal of Education, 29*(2),105-121. https://www.researchgate.net adresinden edinilmiştir.

Aladağ, E. & Karaman, B. (2018). Değer eğitiminde kısa filmlerden yararlanma: örnek bir uygulama. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 360-377. doi: 10.30803/adusobed.404748

Alıcıgüzel, İ. (1998). Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Alpar, (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik* (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Anastasi, A., & Urbina, S.(1997). *Psychological testing* (7nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Andrzejczak, N., Trainin, G., & Poldberg, M. (2005). From image to text: Using images in the writing process. *International Journal of Education & the Arts, 6*(12), 1-17. Retrieved from http://www.ijea.org

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayın Dağıtım.

Arslan, A. (2016). Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri (Öz düzenlemeli öğrenme). T. Y. Yelken, C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke yöntemleri* içinde (3. Baskı, *ss.* 185-222). Ankara: Anı Yayıncılık.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 41-61. doi: 10.1501/Egifak_0000000150

Arslan, M. Akbarov, A. Baştuğ, H. (2016) *Yabancı dil öğretiminde görsel araçların etkin kullanımı ile öğrenci motivasyonun sağlanması*. http://www.turkceogretimi.com adresinden edinilmiştir.

Atak, H. (Ed.). (2019). *Sözel sayısal mantık–muhakeme.* Ankara: Evrensel İletişim Yayınları.

Atalmış, E. H., & Kingston, N. M. (2017). Three, four, and none of the above options in multiple-choice items. *Turkish Journal of Education 6*(4), 143-157. doi: 10.19128/turje.333687

Atılgan, H. (2013). Test geliştirme. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. baskı, *ss.* 315-349). Ankara: Anı Yayıncılık.

Attia, A. K., Rahman, D. A. M. A. & Kamel, L. I. (1997). Effect of an educational film on the health belief model and breast self-examination practice. Eastern Mediterranean Health Journal, 3(3), 435-443.

Aydemir, E. Ö. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve becerilerini geliştirme açısından incelenmesi* (Yüksek lisan tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 421737)

Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(2), 47-62. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, *47*(1), 79-86. doi: 10.1177/0748175613513808

Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, *5*(1), 14-22. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(1), 13-25. https://docplayer.biz.tr adresinden edinilmiştir.

Aziz, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,11*(42), 1-21. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Balkaş, S. R., & Barış, M. F. (2015). Etkileşimli akıllı tahta kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, *4*(8), 206-222 http://www.ejedus.org adresinden edinilmiştir.

Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademede uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 221671)

Barkan, M., & Eroğlu, E. (2004). Eğitim iletişiminde çağdaş ortamlar: ".. iletişim bir sorun

kaynağı mı yoksa çözüm seçeneği mi?" *The Turkish Online Journal of Educational*

Technology, *3*(3), 115-123.

Baş, Ö. & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,7*(1), 230-243. https://dergipark.org.tr

Batic, J., & Haramija, D. (2015). The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *5*(4), 31-49. Retrieved from http://www.pef.uni-lj.si

Bayoğlu, S. (2018). Profesyonel futbol takımının ilçenin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapısına etkisinin araştırılması (İnegöl örneği) (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 559325)

Barkan, M., & Eroğlu, E. (2004). Eğitim iletişiminde çağdaş ortamlar: ".. iletişim bir sorun kaynağı mı yoksa çözüm seçeneği mi?" *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(3), 115-123.

Bayrakçeken, S. (2008). Test geliştirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, *ss.* 243-274). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences, 13*(2), 3373- 3388. doi:10.14687/jhs.v13i2.3952

Bozkurt, E. & Ulucan, M. (2014). İlköğretim 1.sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Eduvational Studies, 1*(2),22-60. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 289681)

Börekçi, M. (1999). Gösteren-gösterilen ilişkisi açısından Türkçenin görünümü üzerine bir deneme. *Bilig*. 8, 77-82.

Börekçi, M. (2009). Türkçe öğretiminin yüzeysel yapıyı esas alan yaklaşımı ve bunun sonuçları. *AÜ TÖMER Dil Dergisi,* 77, 27-35.

Börekçi, M. (2020). *Okuma Kavramı Üzerine*. Yayımlanmamış makale taslağı, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B., & Roediger III, H. L. (2009). Using popular films to enhance classroom learning: The good, the bad, and the interesting. *Psychological Science, 20*(9), 1161-1168. doi: 0.11112Fj.1467-9280.2009.02410.x

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2017) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2017). *Bilimsel araştırma sürecinde SPPS ile nicel veri analizi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Candra, R. (2011). *The effectiveness of using animation movies as a medium to improve the students' writing skill of narrative text.* (Doctoral dissertation, English Department Faculty of Languages and Arts Semarang State Unıversıty). Retrieved from https://lib.unnes.ac.id/7900/1/10650.pdf

CNN Türk (Yapımcı). (2018). *200'den fazla hayvana protez yaptı* [DVD] https://www.cnnturk.com adresinden edinilmiştir.

Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2017). Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurements [DX Reader version]. Retrieved from: https://www.amazon.com

Creswel, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, *çev. ed.*). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2007'de yayımlanmıştır.)

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede & S. B. Demir, *çev. ed*.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır.)

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir *çev. ed*.). Ankara: Siyasal Yayınevi. (Çalışmanın aslı 2007'de yayımlanmıştır.)

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleriyle okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 188851)

Çam, M. O., & Arabacı, L. M. (2010). Tutum Ölçeği Hazırlamada Nitel ve Nicel Adımlar. *Turkish Journal of Research & Development in Nursing*, *12*(2). https://dergipark.org.tr adresinden erişilmiştir.

Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir ve nasıl yapılabilir ?. *Türk Anesteziyoloji ve Reanimasyon Dergisi*,*44* (4), 212. doi: 10.5152 / TJAR.2016.34711

Çelik, F. (2017, 17 Aralık). İnsanlık ölmedi. *Yeni Şafak.* https://www.yenisafak.com/hayat/insanlikolmedi-2905860 adresinden edinilmiştir.

Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demiral, & E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (2. baskı, *ss.* 29-68). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demiral, E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (2. baskı, *ss.* 29-68). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çoşkun, K., & Keskin, İ. (2008). Levene ve Bartlett Testleri Üzerine Bir İnceleme. *Selcuk Journal of Agriculture and Food Sciences*, *22*(44), 78-83. http://sjafs.selcuk.edu.tr adresinden edinilmiştir.

Demirci, A. (2008). *Bilgisayar destekli sabit ve hareketli görsel materyallerin kimya öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisan tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 178843)

Demircioğlu, G. (2008). Geçerlik ve güvenirlik. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, *ss.* 51-83). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, N. (2013). Davranışların ölçülmesi. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. baskı, *ss.* 81-118). Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, N. (2013). Kısa yanıtlı sınavlar. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. baskı, *ss.* 189-202). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(2), 1-8. doi:10.16916/aded. 16003

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online, 4*(1), https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Erem, N. H. Ö. (2015). *Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5.sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve sunu becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 433812)

Evci, S. (2007). İfsak Kısa Film Atölyesi Ders Notları. İstanbul: İFSAK Yayınları.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *1*(1), 48-61. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Fletcher, G., & Griffihits, J. (2013). *Room 8*. UK: Gravity Road Production.

Frey, J., & Frey, J. (2014). *The present.* Germany: Filmakademie.

Gill, C. N., College, C. (2014). Using Short, Authentic Film to Teach Culture. CLV Educator Webinar Series. Erişim adresi: http://www.concordialanguagevillages.org/pdf/CLV_Presentation_ForeignFilm.pdf.

Göçer, A. & Tabak, G. (2012). İlköğretim 5.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(3), 790-799. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Gravalin, K., & Maki, K. (2013). *The effects of visual arts on reading comprehension of 3rd grade learners.* Minnesota, MN: Saint Catherine University.

Greene, J. C. (2007). Mixed methods in social inquiry [DX Reader version]. Retrieved from https://books.google.com.tr

Güldaş, G. (2012). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 327795)

Günay, D. (2006). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Anlatma teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2003). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1-17. doi: 10.14686/20131204

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 1-21. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Güven, B. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (13. baskı, *ss.* 1-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güzeloğlu, O. (2008). Kısa Film Nedir? Erişim: http://kisafilm.blogspot.com.tr/2008/01/ksa-film-nedir.html adresinden erişilmiştir.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(15), 153-161. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Kabooha, R. H. (2016). Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching, 9*(3), 248-267. Retrieved from https://files.eric.ed.gov

Kar, E. B., & Elma, C. (2017). Medya destekli öğretimin hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13*(2). doi:10.17860/mersinefd.304070

Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (4. baskı, *ss.* 239-305). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karaca, K. (2015). Öğretim ilkeleri. S. Güven & M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (1. Baskı, *ss.* 151-177). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 49-71. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kartika, R.A.R., Susilo, S., & Natzir, M. (2017). The effect of silent short movie on EFL writing achievement of vocational high school students. *Jurnal Pendidikan Vokasi 7(2), 168-179.* Retrieved from http://journal.uny.ac.id/index.php / JPV

Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (Ed.). (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara:* Edge Akademi.

Komisyon (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, *ss.* 175-193). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkmaz, M. (2017). Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanma Durumları. Bilimname XXXIII, 2017/1, 35-66

Kozak, M. (2014). *Bilimsel araştırma: Tasarım yazılım, yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bükeoğlu, Ç. O. (2006). *Sosyal bilimler için İstatistik.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Köse, E. (2008). Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin planlanması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, *ss.* 85-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yüksek lisan tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217078)

Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(43), 213-224. https://www.researchgate.net adresinden edinilmiştir.

Kuzu, H. (2013). *Kısa film nedir ne değildir.* http://www.kameraarkasi.org adresinden edinilmiştir.

Lascano, C., & Lascano, C. (2014). *Lila.* Argentina: DreamLife Studio.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel Psychology, 28*(4), 563-575. Retrieved from http://caepnet.org

Linn, M. C., Shear, L., Bell, P., & Slotta, J. D. (1999). Organizing principles for science education partnerships: Case studies of students' learning about 'rats in space'and

‘deformed frogs’. *Educational Technology Research and Development, 47*(2), 61-84. Retrieved from https://springer.com

Marganić, M.B. (2010, May). *Development visual literacy in digital environment*. Paper presented at the meeting of the 33rd International Convention MIPRO, Opatija, Croatia.

Merriam, S.B. (2014). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, *çev. ed.*). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Çalışmanın orijinali 2009’da yayımlanmıştır.)

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.

Mok, M., & Wheldall, K. (1995). Some reservations about the use of the analysis of co-variance in educational research: A response to Dugard and Todman. *Educational Psychology, 15*(2), 199-202. doi: 10.1080/0144341950150208

Ocak, M. O. (2010). *Alanyazın incelemesi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ovla, H. D., & Taşdelen, B. (2012). *Aykırı değer yönetimi. Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 2012; 5* (3): 64, 67. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Ozan, C. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Erzurum: Ertual Akademi Yayıncılık.

Özbay, M. (2015). *Yeni eğitim yaklaşımlarının Türkçe öğretiminde uygulanması.* Ankara: Öncü Kitabevi.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdamar, K. (2018). *Eğitim, sağlık ve sosyal bilimler için SPSS uygulamalı temel istatistik.* Eskişehir: Nisan.

Özen, Y., Gülaçtı, F., & Kandemir, M. (2006). Eğitim bilimleri araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik sorunsalı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 69-89. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 213798)

Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'görsel okuma eğitim programı' geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması.* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 421493)

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.*(M. Bütün & S. B. Demir *çev. ed*.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2002’de yayımlanmıştır.)

Pettersson, R. (2013). *Views on visual literacy. Journal on Images and Culture, 1.* doi: vjic.org/vjic2/?page_id=214

Plafkan, M.(2012). All the seasons were the same to my father. Iran: Yashli Alizadeh.

Plaza, P. & Grasso, S.B. (2008). *El Empleo*. Argentina: Opuspou.

Putra, I. A. (2015). The Effectiveness of using animated films on improving students’ writing skill of narrative text of the eighth grade of Mts Al-Hadi Girikusum Mranggen. *English Teaching Journal, 6*(2), 84-91. doi: 10.26877/eternal.v6i2.2376

Robson, C. (2017). Gözleme dayalı yöntemler. Ş. Çınkır, & N. Demirkasımoğlu (*çev, ed.*) *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması* (2. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Rozik, S., & Maher, M. (2014). *My Shoes*. Egyptian: Situation of Gandhi's Life

Sağlamgöncü, A. (2016). *Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarına görsel okumayı eklemlemek: örnek bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 435375)

Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi?. *Turkish Studies, 2*(2), 240-244.

Sansom, P., & Williams, O. (2008). *The hole black.* UK: HSI Films.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LİSREL ile pratik veri analizi* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Seidman. S. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences [DX Reader version]. Retrieved from https://books.google.com.tr

Selanik Ay, T. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, *1*(1), 76-93.

Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisan tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349057)

Shurtleff, S.J. (2006). *Visual literacy as a method of understanding texts in the language arts classroom: Storyboarding and video production*. Retrieved from https://search.proquest.com

Shuttleworth, M. (2016). *Content validity*. Retrieved from https://explorable.com/content-validity

Solso, R. L. (1994). *Cognition and the visual arts* [DX Reader version]. Retrieved from https://books.google.com.tr

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. baskı). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., & Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayıncılık.

Şahin, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*,*2*(13),66-79. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Ders kitapları ve ders araçları yönetmeliği.* (Sayı: 76198665-115.01-E. 1063579). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dersarac/dersarac.html adresinden erişilmiştir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları İle bunlara ait e-İçeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamalar*. (Sayı:6410086). http://ttkb.meb.gov.tr/www/taslak-ders-kitabi-ve-egitim-araclari-ile-

bunlara-ait-e-iceriklerin-incelenmesinde-degerlendirmeye-esas-olacak-kriterler-ve-aciklamalari/icerik/318 adresinden edinilmiştir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu 1-5. sınıflar.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2013). *Eğitimde Fatih Projesi.* http://fatihprojesi.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanrıöğen, A. (Ed.).(2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanrıverdi, B. & Özlem, A. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(1), 267-294. Retrieved from https://dergipark.org.tr

Tarakçı, A. (2013). *İlkokul 4.sınıf Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçlarının kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 386003)

Tarakçı, A. (2013). *İlkokul 4.sınıf Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçlarının kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yüksek lisan tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 386003)

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

Tekindal, S. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *45*(3), 197-210. doi: 10.1177/0748175612440286

Yeşil, R. (2014). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (3. Baskı, *ss.* 51-98). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349057)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, İ., & Aydın, N. (2019). Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi. *İlköğretim Online, 18*(4). 1574-1608 doi: 10.17051/ilkonline.2019.632526

Yılmaz, A. (2008). Ölçme-değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, *ss.* 116-195). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, E., & Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 2*(2), 20-31. https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir.

Yiğit, N., Alev, N., Yurt, Ö. & Mazlum, E. (2017). Kısa film tasarımlarında teknolojik ve pedagojik özelliklerin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inguiry, 8* (1), 122-140. doi: 10.17569/tojqi.288859

Yurdugül, H. (2005). *Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar.* https://www.academia.edu adresinden edinilmiştir.

EKLER

EK-1. Araştırma ve Uygulama İzni

B-G
G-Öğr

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.4076837
Konu :Araştırma ve Uygulama İzni

25.02.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a)18/02/2019 tarihli ve 1900055971 sayılı yazınız.
b)19/02/2019 tarihli ve E.10150 sayılı yazınız.
c)20/02/2019 tarihli ve 1900059039 sayılı yazınız.

İlgi (a,b,c) yazıları gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Nurullah AYDIN'ın; *"Türkçe Dersinde Kısa Film Kullanımının Görsel Okuma Becerisine Etkisi"* konulu tez çalışması, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yavuz KARAKAYA'nın;*"Öğretmenlerin Algılarına Göre Psikolojik Dayanıklılık ve Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu tez çalışması ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ'in; *"Okul Veli Katılım Örgüt Tasarımı"* adlı çalışmalarının kabulüne ilişkin, 22/02/2019 tarihli ve 3950847 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (a) (27 sayfa)
2-İlgi (b) (4 sayfa)
3-İlgi (c) (9 sayfa)

Dağıtım:
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
(Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
26.02.../20..19
Selçuk DİLER

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/3950847 22/02/2019
Konu: Araştırma ve Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesinin 18/02/2019 tarihli ve 1900055971 sayılı yazısı.
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinin 19/02/2019 tarihli ve E.10150 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesinin 20/02/2019 tarihli ve 1900059039 sayılı yazısı.

İlgi (a,b,c) yazıları gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Nurullah AYDIN'ın; *"Türkçe Dersinde Kısa Film Kullanımının Görsel Okuma Becerisine Etkisi"* konulu tez çalışmasını ekli listede belirtilen Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarında yapma isteği, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yavuz KARAKAYA'nın; *"Öğretmenlerin Algılarına Göre Psikolojik Dayanıklılık ve Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu tez çalışmasının ekli listede belirtilen Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarında yapma isteği, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ'in; *"Okul Veli Katılım Örgüt Tasarımı"* başlıklı proje çalışmasını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ekli listede isimleri belirtilen Müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma ve uygulama yapma talebinde bulunmuşlardır. Yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, *"Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde"*, komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçları kullanılarak ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22/02/2019

Saadettin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar ve Ekleri (119 Sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Tel: (0442) 234 48 00

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Nurullah AYDIN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Çayırtepe, Şair Nefi, Erzurumlu Emrah, Gazi Ahmet Muhtar Paşa ve Ömer Nasuhi Bilmen Ortaokulları 7. Sınıf Şubeleri
Araştırmanın konusu	Türkçe Dersinde Kısa Film Kullanımının Görsel Okuma Becerilerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma İzni
Veri toplama araçları	Başarı Testi (Öntest-Sontest), Tam Katılımcı Gözlem Formu, Tam Gözlemci Katılımcı Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve 7 tane eğitim amaçlı kısa film
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda araştırmanın kabulüne karar verildi.

Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

22.02.2019
Komisyon Başkanı
Ömer Faruk PALA
Şube Müdürü

Üye
Tunç AĞAVER

Üye
Mesut ARAS

EK-2. 2018 Yılı Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü LGS Sonuç Değerlendirme

S.NO		TÜRKÇE			MATEMATİK			FEN BİLİMLERİ			T.C.İ.TARİHİ			D.K.AHL. BİL.			YABANCI DİL			TOPLAM NET	MERKEZİ SINAV OKUL
	OKULU	D	Y	NET	D	Y	NET	D	Y	NET	D	Y	NET	D	Y	NET	D	Y	NET	000	ORTALAMASI
1	ÖZEL BİLKENT LABORATUAR LİSESİ	19	1	18,58	10	4	9,03	15	4	13,33	10	0	9,56	10	0	9,89	10	0	9,78	70,17	380,1908
2	A. Ü. SÜHEYLA SITKI ALP ÖZEL ORTAOKULU	18	2	16,93	9	7	6,55	15	5	13,22	9	0	9,32	10	0	9,93	9	1	8,69	64,63	347,2533
3	HAVA MEYDAN KOM. 75.YIL ORTAOKULU	15	4	13,97	6	8	3,46	13	6	10,56	9	1	8,46	10	0	9,38	6	3	4,88	50,73	292,1293
4	HİLALKENT 125. YIL ORTAOKULU	16	4	14,57	6	9	2,99	12	7	9,28	9	1	8,53	10	0	9,41	6	3	5,31	50,10	284,9259
5	ÖMER NASUHİ BİLMEN ORTAOKULU	15	5	13,08	6	9	2,59	11	8	8,27	8	1	7,96	9	1	8,64	6	3	4,97	45,50	267,4982
6	KÜLTÜR KURUMU ORTAOKULU	14	6	11,80	6	9	2,69	9	8	6,45	8	2	7,32	9	1	8,72	6	3	5,23	42,21	254,6674
7	İBRAHİM HAKKI ORTAOKULU	13	6	11,39	4	8	1,43	10	8	7,33	8	2	7,51	9	1	8,78	6	3	5,16	41,61	249,0656
8	KAZIM KARABEKİR İMAM HATİP ORTAOKULU	13	6	11,38	6	8	3,62	10	7	7,46	7	2	6,46	8	1	7,92	6	3	4,51	41,34	258,7546
9	ŞÜKRÜPAŞA ORTAOKULU	14	6	11,80	6	9	2,69	10	8	7,25	8	2	7,16	9	1	8,98	4	4	3,07	40,97	255,3797
10	EDİP SOMUNOĞLU ORTAOKULU	14	6	11,46	4	7	1,78	9	9	5,96	7	2	6,48	9	1	8,48	6	2	5,33	39,50	240,1402
11	UMUDUM ORTAOKULU	12	8	8,86	7	12	2,67	11	8	8,38	8	2	7,05	8	2	7,38	5	4	4,10	38,43	247,9073
12	GAZİ AHMET MUHTAR PAŞA ORTAOKULU	13	7	10,98	6	10	2,36	10	9	6,59	7	2	6,74	9	1	8,67	5	5	3,07	38,40	241,8722
13	ÇİFTLİK ŞEHİT BÜLENT KARATAŞ ORTAOKULU	13	6	11,22	6	13	1,23	11	9	7,78	8	2	7,25	9	1	8,35	4	5	2,28	38,12	246,3859
14	ZİYAEDDİN FAHRİ FINDIKOĞLU ORTAOKULU	13	7	10,45	5	10	1,55	10	9	6,56	8	2	6,97	9	1	8,43	5	4	3,72	37,67	236,9726
15	DUMLU ORTAOKULU	12	7	10,11	5	9	1,85	9	8	6,29	7	2	6,14	8	2	7,61	6	3	5,42	37,42	236,5805
16	AHMET YESEVİ İMAM HATİP ORTAOKULU	13	7	10,47	3	7	0,27	9	8	6,07	8	2	7,31	9	1	8,76	3	3	2,19	35,07	225,5680
17	ÇAYIRTEPE ORTAOKULU	13	7	10,47	3	7	0,27	9	8	6,07	8	2	7,31	9	1	8,76	3	3	2,19	35,07	225,5680
18	ALİYA İZZETBEGOVİÇ İMAM HATİP ORTAOKULU	12	7	10,09	4	9	1,30	9	9	5,67	7	2	6,71	9	1	8,23	4	4	2,68	34,66	225,7303
19	1071 MALAZGİRT ORTAOKULU	12	7	9,68	5	9	1,90	8	8	5,76	7	2	6,08	8	1	7,88	5	4	3,37	34,66	226,6231
20	FAİK GÜNGÖR ORTAOKULU	12	7	10,21	5	10	1,28	8	9	4,60	8	2	6,87	9	1	8,29	5	4	3,40	34,65	225,6127
21	ERZURUMLU EMRAH ORTAOKULU	12	7	9,48	5	9	1,57	9	9	5,94	7	2	6,06	8	1	7,95	5	4	3,19	34,21	225,4144
22	İMKB İNÖNÜ ORTAOKULU	13	7	9,42	5	9	1,40	9	8	5,28	7	2	6,01	9	1	7,42	5	4	3,20	32,74	233,6357
23	MAREŞAL FEVZİ ÇAKMAK ORTAOKULU	12	7	9,83	4	10	0,91	7	10	3,55	7	2	6,70	9	1	8,33	3	4	2,00	31,32	212,3979
24	23 TEMMUZ ORTAOKULU	12	8	8,99	5	11	1,09	8	11	4,64	7	2	5,61	9	1	8,16	4	5	2,59	31,08	216,3749
25	GÖRME ENGELLİLER ORTAOKULU	10	8	7,60	3	7	1,10	7	8	4,03	8	2	7,17	8	2	7,87	3	3	1,77	29,53	202,2822
26	DADAŞ ORTAOKULU	10	9	6,75	3	10	-0,06	10	9	6,79	7	2	6,13	8	2	7,27	3	4	2,23	29,10	204,9672
27	GÜZELOVA ORTAOKULU	11	8	8,09	3	8	0,36	7	11	3,67	7	2	6,11	8	1	8,01	3	4	1,96	28,20	199,9236
28	NECİP FAZIL İMAM HATİP ORTAOKULU	11	8	8,35	4	11	0,66	7	11	3,77	6	2	5,00	8	2	7,65	4	5	1,91	27,33	201,9652
29	ATATÜRK ORTAOKULU	11	9	7,76	4	12	0,48	7	11	3,27	6	2	5,08	8	2	7,71	4	5	2,66	26,96	195,1728
30	SAKIPEFENDİ İMAM HATİP ORTAOKULU	10	9	6,96	4	10	0,10	8	10	5,17	7	2	5,69	8	2	7,08	3	5	1,10	26,10	195,8120
31	SABANCI ORTAOKULU	10	9	6,96	4	10	0,10	8	10	5,17	7	2	5,69	8	2	7,08	3	5	1,10	26,10	195,8120
32	ŞAİR NEFİ ORTAOKULU	10	9	7,11	5	12	0,64	7	11	3,44	6	2	4,76	8	2	6,75	4	5	1,91	24,61	193,9509
33	50.YIL ORTAOKULU	10	9	7,02	5	13	0,39	7	12	3,11	6	2	5,06	7	3	6,30	3	6	1,32	23,20	188,4084
34	HALİT PAŞA ORTAOKULU	9	9	5,69	4	11	0,14	6	11	2,13	5	2	3,77	7	3	5,98	4	4	3,03	20,73	176,4400
35	ŞEHİTLER ORTAOKULU	9	10	5,54	5	10	1,19	5	13	1,20	6	2	5,15	7	3	5,67	3	5	1,63	20,37	181,9533
36	GAZİ ORTAOKULU	9	10	5,62	3	13	-1,24	6	12	2,24	6	2	4,57	7	3	6,05	4	5	1,81	19,05	174,3732
YAKUTİYE İLÇE ORTALAMA		13	6	10,74	5	9	1,99	9	9	6,41	8	2	6,80	9	1	8,30	5	4	3,65	37,88	238,77

EK-3. Görsel Okuma Becerileri Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bir kısa film izletilerek hareketli görselleri okuma ve yorumlama beceriniz, ikinci bölümde ise resim, fotoğraf, karikatür ve film afişleri gösterilerek hareketsiz görselleri okuma ve yorumlama beceriniz ölçülmek istenmiştir. Bu araştırma tamamen bilimsel amaçlarla hazırlanmıştır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nurullah AYDIN

I.

1. İzlediğiniz kısa filmi iki bölüme ayıracak olsanız ikinci bölümü hangi olayla başlatırsınız?

2. İzlediğiniz kısa filmde yaşanan olayları özetleyiniz

3. İzlediğiniz kısa filme getirilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

a) Ekmek Tabelası
b) Dilenci ve kadın
c) Kelimelerin gücü
d) Kahraman kadın

4. "A" sütununda verilen kişi ve nesnelerin izlediğiniz kısa filmdeki anlamsal karşılıklarını "B" sütunundan bularak rakamları parantez içerisine yazınız.

A	B
(….) Ayakkabı	1. Duygusal tepki
(….) Kadın kahraman	2. İletişim kanalı
(….) Karton	3. Üslup (tarz)

(….) Para kutusu 4. Ayırt edici

5. İzlediğiniz kısa filmden çıkarılabilecek kesin yargı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Bazı dilenciler bedensel engelli olabilirler.

b) Dilencilere kadınlar daha çok yardım eder.

c) Neyi anlattığımız kadar nasıl anlattığımız da önemlidir.

d) Nasıl anlattığımız kadar neyi anlattığımız da önemlidir.

6. İzlediğiniz kısa film yaş bakımından hangi tür izleyici kitlesi için uygundur?

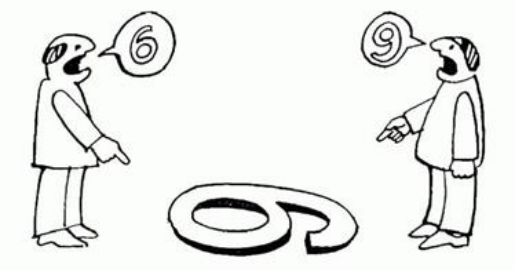
a) 

b) 

c) 

d) 

II.



7. Yukarıdaki karikatürde anlatılmak istenen nedir? Açıklayınız.

8. Görsellerde yer alan hayvanların yaşamış oldukları ortak duygu nedir? Açıklayınız.

Cevap:











9. Aşağıdaki cümlelerde görsele yönelik verilen bilginin doğru olduğunu düşünüyorsanız (**D**) harfini yanlış olduğunu düşünüyorsanız (**Y**) harfini parantez içine yazınız.

A. Resimdeki insanların tümü aynı yöne bakmaktadır. (…..)

B. Resimdeki insanlar özel bir gün ya da toplantı için bir araya gelmişlerdir. (…..)

C. Resimdeki balonlar en çok üç farklı renkten oluşmaktadır. (…..)

D. Resimde ağırlıklı olarak koyu renkler tercih edilmiştir. (…..)

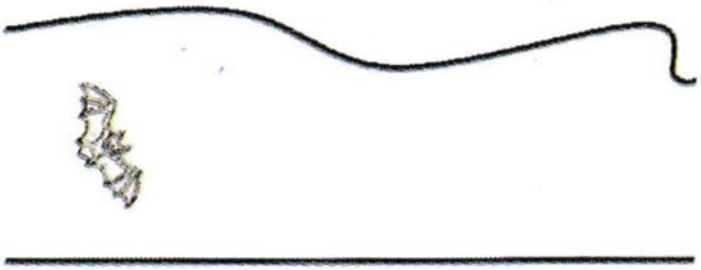
10. Bir araştırmada yarasaların düz ve yatay yüzeyleri boşluk olarak algıladığı tespit edildi. Yönlerini yolladıkları sesin yankısına göre bulan yarasalar dik ve düz bir yüzeye, örneğin bir pencereye doğru ilerlerken çıkardıkları seslerin yankılarını duymuyor ve pencereyi boşluk olarak algılıyor. Dik ve düz alanlarda bir çıkıntı, nesne varsa bunları algılayabilen yarasalar için bunun dışımdaki dik ve düz alanlar büyük tehlike oluşturuyor. Binaların ya da geniş pencerelerin yanında ölü ya da yaralı yarasalar bulunduğuna dair bilgi varsa da, kaç yarasanın bu şekilde ya da bu durumun yarasa popülasyonlarının küçülmesinde etkili olup olmadığı bilinmiyor.

Bu parçaya göre aşağıdaki şekillerin hangisinde yarasanın aşağı yukarı hareketlerinde çarpmadan yolunda ilerlemesi mümkündür?

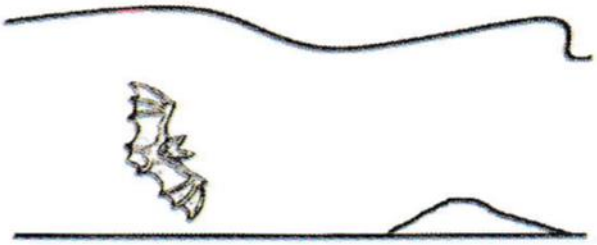
A)



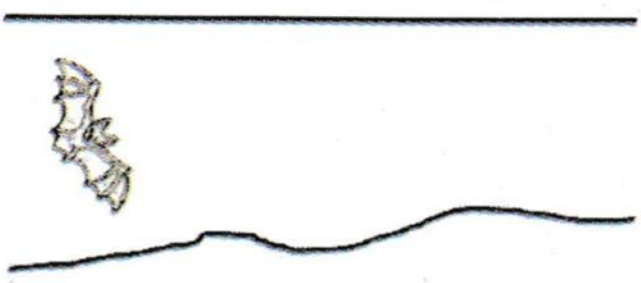
B)



C)



D)



EK-4. Yarı Yapılandırılmış Tam Katılımcı Gözlemci Formu

Bu form ile Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisinin ne şekilde ve hangi düzeyde olduğunu gözlemek amacıyla hazırlanmıştır.

1. GENEL BİLGİLER

Okul	
Sınıf/Şube	7/
Ders	Türkçe
Öğrenci sayısı	
Tarih	
Süre	1 ders saati (40 dk.)
Konu/Ürün	
Gözlemci ve Rolü	Ders Öğretmeni /Tam Katılımcı

2. ORTAM AİT BİLGİLER

2.1. Fiziksel ortama ait bilgiler:
2.2. Sosyal ortama ait bilgiler:

3. SÜRECİN GÖZLEMLENMESİ

3.1. HAZIRLIK AŞAMASI:

3.1.1. Hareketsiz bir görselle derse giriş yapılması öğrencilerin ilgisini uyandırdı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

İlgilere dair gözlemler:

……

…….

3.1.2. Öğrenciler ders için güdülenebildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.3. Öğrencilerin hareketli görsele yönelik merak duyguları gelişti mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.4. Sınıfa getirilen görselin okunma sürecinde öğrenciler arasında etkileşim yaşandı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.5. Hareketli görselin içeriğine yönelik öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirildi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Ön bilgilere dair gözlemler:

……

……

……

……

3.1.6. Hareketli görselin içeriği (konu, mesaj) hakkında öğrenciler dönütte bulundu mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.7. Türkçe dersinde görsellerin (hareketli ve hareketsiz) kullanımı konusunda öğrenciler ne tür duygular içerisindedir?

Olumlu □ Olumsuz □

Duygulara yönelik gözlemler:

……

……

……...

3.1.8. Türkçe dersinde görsellerin (hareketli ve hareketsiz) kullanımı konusunda öğrencilerin düşünceleri nelerdir?

Olumlu □ Olumsuz □

Düşüncelere yönelik gözlemler:

……
……
……
……

3.1.9. Hareketli ve hareketsiz görsellerin okunma süreçlerinde öğrenciler ne tür davranış sergilerler?

Olumlu □ Olumsuz □

Davranışlara yönelik gözlemler:

……
……
……
……

3.1.10. Derse hazırlık aşamasında öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumlarına etki eden kodlar:

Görüntü □, renk □, hareket □, ses □, müzik □, kavram □, cümle □, ifade □, dil □, kısa film□, içerik □, yorum□, sorular □, cevaplar □, güncel bir olaydan bahsetme □, anılar □, deneyimler □, vb.

……

3.1.11. Derse hazırlık aşamasında öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan kodlar:

Yorum □, sorular □, cevaplar □, çeşitli durumları yaşama □, iletişime geçme durumları □, ilişkilendirme □, benzetmeler □, karşılaştırmalar □, çıkarımlar □, varsayımlar □, duygular □, düşünceler □, davranışlar□, izlenimler □, vb.

……

3.2. ETKİNLİKLERE İLİŞKİN ÖZELLİKLER

3.2.1. Hangi tür etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekti?

Yazılı □ Görsel □ Görsel- İşitsel □

3.2.2. Etkinlikler, öğrencileri görselleri (hareketli ve hareketsiz) okumaya sevk etti mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2.3. Etkinlikler, öğrencilerin derse katılımını sağladı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2.4. Etkinlikler, öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik deneyimlerini harekete geçirdi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2.5. Etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumlarını etkileyen kodlar:

Yazılı □, görsel □, görsel- işitsel □, hareket □, kavram □, cümle □, dil ve üslup □, kısa film □, bakış açısı □, kişiler □, kişiler arası ilişkiler □, zaman □, mekân □, içerik □, mesaj □, sorular □, cevaplar □, güncel bir olaydan bahsetme □,anılar □, deneyimler □, önyargılar □,vb.

……

……

3.2.6. Etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan kodlar:

Sorular □, cevaplar □, çeşitli durumları yaşama □, iletişime geçme □, ilişkilendirme □, benzetmeler □, karşılaştırmalar □, çıkarımlar □, anılar □, duygular □, düşünceler □, davranışlar □, önyargılar □, izlenimler □, vb.

……

……

3.3. DERSE KATILIM VE ETKİLEŞİM DURUMLARI

3.3.1. Öğrenciler, öğretmen rolündeki araştırmacıyı sınıfın doğal bir üyesi olarak kabul ettiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.2. Öğrenciler birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Tam katılımcı ve öğrenciler arasındaki ilişkilere yönelik gözlemler:

……

……

……

3.3.3 Öğrenciler derse aktif bir katılım gerçekleştirebildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.4. Derse katılım esnasında öğrenciler birbirlerinin haklarına saygı gösterdiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Öğrenciler arasındaki ilişkilere dair gözlemler:

……

……

……

3.3.5. Derse katılım sürecinde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) gösterebilme durumları ne ölçüdeydi?

Yeterli □ Yetersiz □ Kısmen yeterli □

Derse katılım ve etkileşim sürecinde, görsellerin (hareketli ve hareketsiz) okunmasına dönük ön bilgilerin harekete geçirildiği yeni durumlar oluştu mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.6. Derse katılım ve etkileşim sürecinde, görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik ön bilgilerin desteklendiği yeni durumlarla ilgili kodlar:

Görsel □, görsel-işitsel □, kavram □, cümle □, anlamlandırma □, çağrışım, öteleme □, yordama □, sorular □, cevaplar □, güncel bir olaydan bahsetme □, çeşitli durumlar yaşama □, iletişime geçme durumları □, benzerlik □, karşıtlık □, dönüştürme □, ilişkilendirme □, çıkarımlar □, varsayımlar □, hatırlatma □, duygular □, düşünceler □, davranışlar □, önyargılar □, izlenimler □, vb.

……
……

3.4. İLETİŞİM DURUMU

3.4.1. Öğrenciler, görselleri sınıf arkadaşlarına içeriğine uygun bir şekilde özetleyebiliyorlar mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Öğrencilerin özetleme durumlarına ilişkin gözlemler:

……
……

3.4.2. Öğrenciler konuşurken vurgu ve tonlamaya dikkat ediyor mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.3. Öğrenciler konuşurken beden dilini kullanıyor mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.4. Öğrenciler sorulara açık, anlaşılır cevap verebiliyor mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.5. Öğrenciler iletişimde görsellerin öneminin farkında mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.6. Derste iletişim durumuna yönelik diğer bilgiler:

……
……
……

3.5. DEĞERLENDİRME DURUMLARI

3.5.1. Öğrenciler içerikten hareketle görsellere (hareketli ve hareketsiz) bir isim önerebildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.2. Öğrenciler hareketsiz görsellerin içeriğinden hareketle belirli tahminlerde bulunabildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.3. Öğrenciler hareketli görsellerdeki olayların seyri ve sonucu hakkında tahminlerde bulunabildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.4. Öğrenciler içeriğinden yola çıkarak görseller hakkında (hareketli ve hareketsiz) özetleyici bilgilere ulaşabildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.5. İzledikleri görseller (hareketli ve hareketsiz) öğrencilerde çağrışım uyandırabiliyor mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.6. Öğrenciler görsellerde (hareketli ve hareketsiz) yer alan nesne ya da kişiler arasında benzerlik veya karşıtlık ilgileri kurabiliyor mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.7. Öğrenciler görselleri (hareketli ve hareketsiz) hikaye edici metinlere çevirebildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.8. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin görselleri okuma becerilerine yönelik kodlar:

Görsel □, görsel-işitsel □, kavram □, cümle □, anlamlandırma □, çağrışım, öteleme □, yordama □, sorular □, cevaplar □, görsellere isim önerme □, görsellerden hareketle konuyu bulma, görsellerde verilmek istenen mesaja ulaşma □, özetleme □, iletişime geçme durumları □, benzerlik □, karşıtlık □, dönüştürme □, ilişkilendirme □, çıkarımlar □, varsayımlar □, hatırlatma □, duygular □, düşünceler □, davranışlar □, vb. ……..

EK-5. Tam Gözlemci İçin Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Bu form ile Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisinin ne şekilde ve hangi düzeyde olduğunu gözlemek amacıyla hazırlanmıştır.

1. GENEL BİLGİLER

Okul	
Sınıf/Şube	7/
Ders	Türkçe
Öğrenci sayısı	
Tarih	
Süre	1 ders saati (40 dk.)
Konu/Ürün	
Gözlemci ve Rolü	Tam gözlemci

2. ORTAM AİT BİLGİLER

2.1. Fiziksel ortama ait bilgiler:
2.2. Sosyal ortama ait bilgiler:

3. SÜRECİN GÖZLEMLENMESİ

3.1. HAZIRLIK AŞAMASI:

3.1.1. Derse giriş nasıl yapıldı?

Görsel unsurlara yönelik bir soru □, kavram □, durum □, tartışma □, güncel örnek □, görsel □, anı ile □, başka bir şekilde □

……

……

3.1.2. Öğrencilerin motivasyon durumları sağlanabildi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.3. Öğrenciler derse girişte yöneltilen/sunulan/bahsedilenlere… ilgi gösterdi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.4. Öğrencilerde görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurlara yönelik merak duygusu gelişti mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.5. Öğrenciler dönütte bulundu mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.1.6. Öğrencilerin konuya dönük ön bilgileri harekete geçirildi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Ön bilgilere dair gözlemler:

……

……

……

3.1.7. Türkçe dersinde görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurların kullanımı konusunda öğrenciler hangi tür duygular içerisindedir?

Olumlu □ Olumsuz □

Duygulara yönelik gözlemler:

……

……

3.1.8. Türkçe dersinde görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurların kullanımı konusunda öğrencilerin düşünceleri nelerdir?

Olumlu □ Olumsuz □

Düşüncelere yönelik gözlemler:

……

……

……

……

3.1.9. Görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurların okunma süreçlerinde öğrenciler ne tür davranışlar sergiler?

Olumlu □ Olumsuz □

Davranışlara yönelik gözlemler:

……

……

……

3.1.10. Derse hazırlık aşamasında öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumlarına etki eden kodlar:

Görüntü □, renk □, hareket □, ses □, müzik □, kavram □, cümle □, ifade □, dil □, kısa film□, içerik □, yorum□, sorular □, cevaplar □, güncel bir olaydan bahsetme □, anılar □, deneyimler □, vb.

……

……

3.1.11. Derse hazırlık aşamasında öğrencilerin görsellere yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan kodlar:

Yorum □, sorular □, cevaplar □, çeşitli durumları yaşama □, iletişime geçme durumları □, ilişkilendirme □, benzetmeler □, karşılaştırmalar □, çıkarımlar □, varsayımlar □, duygular □, düşünceler □, davranışlar□, izlenimler □, vb.

……

……

3.2. ETKİNLİKLERE İLİŞKİN ÖZELLİKLER

3.2.1. Hangi tür etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekti?

Yazılı □ Görsel □ görsel-İşitsel □

3.2.2. Etkinlikler öğrencileri görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurları okumaya sevk etti mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2.3. Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımlarını etkiledi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Öğrencilerin derse katılım süreçlerine yönelik gözlemler:

Olumlu

……..

……..

Olumsuz

……..

……..

3.2.4. Etkinlikler öğrencilerin görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurlara yönelik deneyimlerini harekete geçirdi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2.5. Etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumlarını etkileyen kodlar:

Yazılı □, görsel □, görsel- işitsel □, hareket □, kavram □, cümle □, dil ve üslup □, kısa film □, bakış açısı □, kişiler □, kişiler arası ilişkiler □, zaman □, mekân □, içerik □, mesaj □, sorular □, cevaplar □, güncel bir olaydan bahsetme □,anılar □, deneyimler □, önyargılar □,vb.

……

……...

……..

3.2.6. Etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan kodlar:

Sorular □, cevaplar □, çeşitli durumları yaşama □, iletişime geçme □, ilişkilendirme □, benzetmeler □, karşılaştırmalar □, çıkarımlar □, anılar □, duygular □, düşünceler □, davranışlar □, önyargılar □, izlenimler □, vb.

……

……

……

3.3. DERSE KATILIM VE ETKİLEŞİM DURUMLARI

3.3.1. Öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir etkileşim gerçekleşti mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşime yönelik gözlemler:

……..

…….

3.3.2. Öğrenciler birbirleriyle görsel içerikleri anlamaya yönelik bir etkileşim içerisine girdiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.3. Derse katılımda demokratiklik ilkesi gözetildi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.4. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alındı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.5. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) gösterebilme durumları ne ölçüdeydi?

Yeterli □ Yetersiz □ Kısmen yeterli □

3.3.6. Derse katılım ve etkileşim sürecinde, görsellerin (hareketli ve hareketsiz) okunmasına dönük ön bilgilerin harekete geçirildiği yeni durumlar oluştu mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2. ETKİNLİKLERE İLİŞKİN ÖZELLİKLER

3.2.1. Hangi tür etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekti?

Yazılı □ Görsel □ görsel-İşitsel □

3.2.2. Etkinlikler öğrencileri görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurları okumaya sevk etti mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2.3. Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımlarını etkiledi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Öğrencilerin derse katılım süreçlerine yönelik gözlemler:

Olumlu

……..

……..

Olumsuz

……..

……..

3.2.4. Etkinlikler öğrencilerin görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurlara yönelik deneyimlerini harekete geçirdi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.2.5. Etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumlarını etkileyen kodlar:

Yazılı □, görsel □, görsel- işitsel □, hareket □, kavram □, cümle □, dil ve üslup □, kısa film □, bakış açısı □, kişiler □, kişiler arası ilişkiler □, zaman □, mekân □, içerik □, mesaj □, sorular □, cevaplar □, güncel bir olaydan bahsetme □,anılar □, deneyimler □, önyargılar □,vb.

……

……....

……

3.2.6. Etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik tutumları sonucu ortaya çıkan kodlar:

Sorular □, cevaplar □, çeşitli durumları yaşama □, iletişime geçme □, ilişkilendirme □, benzetmeler □, karşılaştırmalar □, çıkarımlar □, anılar □, duygular □, düşünceler □, davranışlar □, önyargılar □, izlenimler □, vb.

……

……

……

3.3. DERSE KATILIM VE ETKİLEŞİM DURUMLARI

3.3.1. Öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir etkileşim gerçekleşti mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşime yönelik gözlemler:

……..

……..

3.3.2. Öğrenciler birbirleriyle görsel içerikleri anlamaya yönelik bir etkileşim içerisine girdiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.3. Derse katılımda demokratiklik ilkesi gözetildi mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.4. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alındı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.5. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) gösterebilme durumları ne ölçüdeydi?

Yeterli □ Yetersiz □ Kısmen yeterli □

3.3.6. Derse katılım ve etkileşim sürecinde, görsellerin (hareketli ve hareketsiz) okunmasına dönük ön bilgilerin harekete geçirildiği yeni durumlar oluştu mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.3.7. Derse katılım ve etkileşim sürecinde, görsellere (hareketli ve hareketsiz) yönelik ön bilgilerin desteklendiği yeni durumlarla ilgili kodlar:

Görsel □, görsel-işitsel □, kavram □, cümle □, anlamlandırma □, çağrışım, öteleme □, yordama □, sorular □, cevaplar □, güncel bir olaydan bahsetme □, çeşitli durumlar yaşama □, iletişime geçme durumları □, benzerlik □, karşıtlık □, dönüştürme □, ilişkilendirme □, çıkarımlar □, varsayımlar □, hatırlatma □, duygular □, düşünceler □, davranışlar □, önyargılar □, izlenimler □, vb.

……

……

……...

3.4. İLETİŞİM DURUMU

3.4.1. Öğrenciler konuşurken vurgu ve tonlamaya dikkat edebiliyorlar mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.2. Öğrenciler konuşurken beden dilini kullanabiliyorlar mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.3. Öğrenciler sorulara açık ve anlaşılır cevaplar verebiliyorlar mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.4. Öğrenciler kurma süreçlerinde görsel unsurları kullanmanın öneminin farkındalar mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.4.5. Öğrenciler görselleri sınıf arkadaşlarına içeriğine uygun bir şekilde özetleyebiliyorlar mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

Öğrencilerin görselleri içeriklerine uygun bir şekilde özetleme durumlarına yönelik bilgiler:

……

……

……

3.4.6. Derste iletişim durumuna yönelik bilgiler:

…….

…….

……

3.5. Değerlendirme Durumları

3.5.1. Eğitimciyi değerlendirmeye yönelik gözlemler:

3.5.1.1. Dersi toparlayacak ve özetleyecek sonuç ifadeleri kullanıldı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.1.2. Temaya, konuya yönelik son vurgular yapıldı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.1.3. Öğrencilere yöneltilen sorular kapsayıcı mıydı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.1.4. Konuyla ilgili kazanımlar yoklandı mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.2. Öğrencileri değerlendirmeye yönelik gözlemler:

3.5.2.1. Öğrenciler içerikten hareketle görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurlara bir isim önerebildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.2.2. Öğrenciler görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurların içeriğinden hareketle belirli yordamalar yapabildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.2.3. Öğrenciler içeriğinden yola çıkarak görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurlara yönelik özetleyici bilgilere ulaşabildiler mi?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.2.4. Görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurlar öğrencilerde çağrışım uyandırabiliyor mu?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.2.5. Öğrenciler görsel (hareketli ve hareketsiz) unsurlarda yer alan kişi ya da nesneler arasında benzerlik veya karşıtlık ilgileri kurabiliyorlar mı?

Evet □ Hayır □ Kısmen □

3.5.2.6. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin görselleri okuma becerilerine yönelik kodlar:

Görsel □, görsel-işitsel □, kavram □, cümle □, anlamlandırma □, çağrışım, öteleme □, yordama □, sorular □, cevaplar □, görsellere isim önerme □, görsellerden hareketle konuyu bulma, görsellerde verilmek istenen mesaja ulaşma □, özetleme □, iletişime geçme durumları □, benzerlik □, karşıtlık □, dönüştürme □, ilişkilendirme □, çıkarımlar □, varsayımlar □, hatırlatma □, duygular □, düşünceler □, davranışlar □, vb.

……
……
……....

EK-6. Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Hareketli ve hareketsiz görsellerin Türkçe dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar doğrultusunda kullanılmasına yönelik 7.sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Okul:

Tarih: …../……../…….. …. **Başlama ve bitiş saati:….-…**

Sevgili öğrenciler, 10 haftalık bir süre ve 12 saatlik ders dilimi içerisinde derslerinizde hareketli ve hareketsiz görsel unsurlar yoğun olarak kullanıldı. Türkçe derslerinde görsel unsurların yoğun olarak kullanılması konusundaki düşüncelerinizi almak amacıyla yapılan bu görüşme bilimsel araştırmanın bir parçasıdır. Görüşmelerimiz ses kayıt cihazlarıyla da kayıt altına alınacaktır. Görüşme sonunda elde edilen veriler yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak, kimseyle paylaşılmayacaktır.

Arş. Gör. Nurullah AYDIN

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Görüşme Soruları

1. Türkçe dersinde kısa film, film afişi ve fotoğraf gibi görsel unsurlarla desteklenen etkinlik çalışmaları ilgini çekti mi? Bu konudaki görüşlerin nelerdir?

…….....

……...

……...

…….....

……...

……...

2. Kısa film, video haber ve karikatür gibi görsel unsurların kullanımı derse katılımını nasıl etkiledi?

…….....

……

……

…….....

……

……

3. Kullanılan hareketli ve hareketsiz görseller aracılığıyla verilen bilgiler günlük hayatında işine yarar mı?

Evet, örneğin ……...

……

……

…….

Hayır, çünkü ……

……

……

…….

4. Kullanılan görsellerin, Türkçe dersindeki ilgili konularda akademik başarını artırdığını düşünüyor musun? Neden?

……

……...

……...

……...

EK-7. İkinci Haftaya Yönelik Etkinlik Planı

Ders Bilgileri

Ders	Türkçe
Tarih	
Süre	1 ders saati (40 dk.)
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma

Kazanımlar

<u>Okuma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*
	T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. *Kesme, zincirleme, bindirme ve kararma gibi geçiş türleri üzerinde durulur.*
<u>Dinleme</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.1.1. Dinlediklerinde/İzlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
	T.7.1.4. Dinledikleri/İzlediklerine yönelik soruları cevaplar.
	T.7.1.3. Dinlediklerini/İzlediklerini özetler.
<u>Konuşma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

<u>Yazma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden (görsel, işitsel, görsel-işitsel, yazılı) hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

İlke ve Yöntemler

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Oluşturmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi,
Öğretim Tekniği	Büyük Grup Tartışması, Soru-Cevap Tekniği, Olay Haritalama Tekniği,
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık, Güncellik, Somuttan Soyuta, Kolaydan Zora, Öğrenciye Görelik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Ekonomiklik, Açıklık

Araç Gereçler ve İlgili Zekâ Alanları

Derste kullanılan kısa filmin künyesi	Sansom, P. Williams, P. (2008). The Hole Black. Uk: HSI Films.
Diğer araç gereçler	Resim, Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalemi, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi
Geliştirilen temel beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili zekâ alanları	Uzamsal, dilsel, kişilerarası, müziksel

Dersin İşleniş Aşamaları

Dikkat Çekme Aşaması

Dersin işlenişi/Etkinlikler:

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen sınıfa bir film afişi getirip film afişinden hareketle öğrencilere dolaylı sorular sorar. Sorular yoluyla öğrencilerin filmlerin hareketli görseller olduklarının farkına varmaları sağlanır.

Daha sonra hareketli görsellerin birden fazla duyuya hitap eden özellikleri vurgulanarak hareketli ve hareketsiz görseller arasındaki farklar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Hareketli ve hareketsiz görseller arasındaki farklar ortaya çıkarıldıktan sonra ise görsel-işitsel özellikleriyle öne çıkan filmlerin sınıf ortamında 40 dakikalık bir zaman diliminde eğitim amaçlı kullanılıp kullanılamayacağı öğrencilere sorulur.

Öğretmen, filmlerin eğitim süreçlerinde yardımcı bir ders materyali olarak kullanılmasının engelleyen sınırlılıkları belirttikten sonra öğrencilere kısa filmlerin varlığından ve özelliklerinden bahseder.

2. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğretmen kısa filmlerin görsel ve işitsel unsurlar yardımıyla bir toplumsal yaşantı kesitini belirli bir olay ve durum örgüsü içinde anlatan hareketli bir anlatım çeşidi olduğu belirtildikten sonra dersin kısa filmle işleneceğini öğrencilere söyler.

Keşfetme Aşaması

1. Katılım Etkinliği

Öğretmen öğrencilere daha önce kısa film izleyip izlemediklerini sorar. Öğretmen öğrencilerden aldığı cevaplardan hareketle daha önce kısa film izleyen öğrencilere izledikleri filmlerin içeriğini ve filmden etkilenip etkilenmediklerini sorar.

2. Dönüt Etkinliği

Öğretmen, hikâye ve romanlarda olduğu gibi kısa filmlerde de belirli bir zaman ve mekânda belirli kişiler tarafından gerçekleştirilen olayların anlatıldığından bahseder.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen kısa filmin özelliklerinden bahsedip Türkçe derslerinde yardımcı bir ders materyali olarak kullanılabileceği noktasında öğrencilerde farkındalık uyandırdıktan sonra bir metnin yazılı olduğu gibi görsel de olabileceğini dolaylı olarak tekrar vurgular.

Metinlerin görsel de olabileceğini vurguladıktan sonra öğretmen kısa filmlerin izlenme sürecinde öğrencilerin isterlerse not alabileceklerini, kısa filmdeki olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunacaklarını, kısa filmlerin belirli bir içeriğe sahip olduğu ve bu filmlerde öğrencilere belirli mesajların verildiği gibi ön koşul öğrenmeleri tamamlayıcı bilgiler sunar.

Gelişme Aşaması

1. Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen etkileşimli tahta yardımıyla öğrencilere kısa filmi üç defa izletir. İlk izlenişinde öğretmen filmi yarıda kesip, filmin gelişimi sonucu hakkında öğrencilere sorular sorar. Daha sonra öğrencilerden verdikleri cevapları defterlerine yazmalarını ister. Öğretmen film akışını devam ettirdikten sonra olayların gelişimi ve sonucu hakkında doğru cevap veren öğrencilere sembolik hediyeler verir.

2. Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri

Film öğrenciler tarafından ikinci ve üçüncü izletiminden önce ise öğretmen, öğrencilerden kısa filmde gösterilen mekân, kişi ya da kişiler; anlatılan olay ya da olaylar ile bu olayların gerçekleşim zamanlarına yönelik notlar almalarını ister.

3. Özetleme Süreci

Özetleme sürecinde ilk olarak öğrencilerle kısa filmin olay haritası çıkarılır. Daha sonra birkaç öğrenci kısa filmi özetlemeye çalışır.

Değerlendirme Aşaması

1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Bu süreçte öğretmen öğrencilerin kısa filmi içeriğine uygun bir şekilde özetleyip özetleyemediklerine, özetleme sürecinde mekân, kişi, olay ve olayın gelişim zamanına yönelik açıklamalarını değerlendirir.

2. Dilsel Süreçler

Bu süreçte öğretmen genelde öğrencilerin kısa filmde geçen olay ya da olayların gerçek hayatta gerçekleşip gerçekleşemeyeceğini sorgulayıp sorgulamadıklarını, simgesel düşünüp düşünemediklerini ve ön bilgilerini harekete geçirip geçiremediklerini değerlendirir.

3. Uzamsal Süreçler

Bu süreçte öğretmen genelde öğrencilerin kısa filmdeki biçim, renk, en ve boy gibi unsurlara dönük farkındalıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4. Müziksel Süreçler

Bu süreçte öğretmen genelde öğrencilerin kısa filmdeki ritim, tını, melodi gibi unsurlara duyarlılıklarını değerlendirmeye çalışmıştır.

EK-8. Üçüncü Haftaya Yönelik Etkinlik Planı

Ders Bilgileri

Ders	Türkçe
Tarih	
Süre	2 ders saati (40+40 dk.)
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma

Kazanımlar

<u>Okuma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*
	T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. *Kesme, zincirleme, bindirme ve kararma gibi geçiş türleri üzerinde durulur.*
<u>Dinleme</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.1.1. Dinlediklerinde/İzlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
	T.7.1.3. Dinlediklerini/İzlediklerini özetler.
	T.7.1.4. Dinledikleri/İzlediklerine yönelik soruları cevaplar.
	T.7.1.7. Dinlediklerine/İzlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
	T.7.1.12. Dinlediklerinin/İzlediklerinin içeriğini değerlendirir.

<u>Konuşma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
<u>Yazma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden (görsel, işitsel, görsel-işitsel, yazılı) hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

İlke ve Yöntemler

Öğrenme-Öğretim Yaklaşımları	Probleme Dayalı Öğrenme, İş Birlikli Öğrenme
Öğretim Stratejisi	Araştırma inceleme stratejisi, Tartışma Yöntemi
Öğretim Yöntemi	Problem Çözme Yöntemi
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap Yöntemi, Küçük Grup Tartışması, Altı Şapka Tekniği, Olay Haritalama Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık, Güncellik, Somuttan Soyuta, Kolaydan Zora, Öğrenciye Görelik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Ekonomiklik, Açıklık

Araç Gereçler ve İlgili Zekâ Alanları

Derste kullanılan kısa filmin künyesi	Rozik, S. (2014) My Shoes. Egyptian: Situation of Gandhi's Life
Diğer araç gereçler	Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalemi, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi

Dersin İşleniş Aşamaları

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen, "Başkalarının mutluluğu için sevdiğimiz şeylerden vazgeçebilir miyiz?" sorusunu tahtaya yazarak derse başlar. Cevapları aldıktan sonra sınıfa, "Daha önce bir başkasının mutluluğu için sevdiği şeylerden vazgeçeniniz var mı?" diye ikinci bir soru yöneltir. Öğretmen önce aile fertlerinden biri için daha sonra yakın çevresi veya akrabaları için sevdiği şeylerden vazgeçen öğrencilerin cevaplarını alır. Öğrenci cevaplarını aldıktan sonra ise öğretmen yazı tahtasını bölümleyerek cevapları yakından uzağa bir şekilde kategorize eder. Kategorize etme işlemi tamamlandıktan sonra ise öğrencilere üçüncü bir soru yöneltir: "Yakın çevrenizdeki insanlar için mi yoksa uzak çevrenizdeki insanlar için mi sevdiğiniz şeylerden daha kolay vazgeçebilirsiniz?"

2. Hedeften Haberdar Etme Etkinliği

Öğretmen öğrenci cevaplarını almadan önce son iki soruya cevap veren gönüllü altı öğrenciyi belirler. Daha sonra sınıfa getirdiği altı şapkayı öğrencilere verir. Bu şapkaların renkleri sırasıyla beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavidir. Beyaz şapkayı alan öğretmen, Yakın çevrenizdeki insanlar için mi yoksa uzak çevrenizdeki insanlar için mi sevdiğiniz şeylerden daha kolay vazgeçebilirsiniz?" sorusuna duygularını katmadan objektif bir şekilde cevaplamalarını ister. Kırmızı şapkayı verdiği öğrenciden ise ilgili soruya duygusal açıdan bakmasını ve duygularını katarak soruyu cevaplamasını ister. Siyah şapkayı verdiği öğrenciden bu soruya karşı karamsar bir bakış açısı geliştirmesini ve bu bakış açısıyla ilgili soruyu cevaplamasını ister. Sarı şapkayı verdiği öğrenciden ilgili soruya karşı olumlu bir tutum geliştirip bu tutumla soruyu cevaplamasını ister. Yeşil şapkayı verdiği öğrenciden ilgili soruya diğer öğrencilerden farklı cevap vermesini bekler. Mavi şapkayı verdiği öğrenciden ise diğer öğrencilerin verdikleri cevapları benzerlikler ve farklılık ve özgünlük açısından değerlendirmesini ister. İlgili soruyu öğrenciler cevapladıktan sonra öğretmen, sınıftan dersin ikinci saatinde izlenilecek kısa filmin içeriğinin ilgili soruya cevap veren öğrencilerin geliştirdiği bakış açılarından yola çıkarak okumalarını isteyeceğini söyler.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Süreci

Bu süreçte öğretmen önce bazı kavramların anlamını öğrencilere tekrar hatırlatır. Hatırlatılan kavramlar şunlardır: Bakış açısı, objektiflik, özgünlük. Daha sonra bir metnin (yazılı, görsel ve görsel-işitsel) başlığından hareketle içeriği hakkında bir yorumda bulunulabileceğinden bahseder

Gelişme Aşaması

1. Problem Durumlarını Belirleme Aşaması

Bu aşamada ilk olarak ilgili kısa film öğrencilere iki defa izletilir. İlk izlenişinde kısa film üç bölüm hâlinde öğrencilere izletilir. Kısa filmde trene binerken yoğunluktan ötürü ayakkabısının tekini düşüren bir çocuğa yaşıtı boyacı çocuk ayakkabıyı ayakkabının tekini ulaştırmak için yerden alır. Tam bu esnada da filmin birinci bölüm sona erer. Birinci bölüm için belirlenen problem durumu, boyacı çocuğun ayakkabının tekini vagondaki çocuğa ulaştırmak için nasıl bir yol izleyeceğidir?

Boyacı çocuk vagondaki çocuğa ayakkabının tekini fırlatarak ulaştırmayı dener fakat başarısız olur. Tam bu esnada da filmin ikinci bölümü sona erer. İkinci bölümün sonunda çift ayakkabının biri boyacı çocukta diğeri ise vagondaki çocukta kalmıştır. Bu durumda ayakkabıyı ne boyacı çocuk ne de vagondaki çocuk giyebilir. İkinci bölümde çocukların bu probleme nasıl bir çözüm bulacakları sorulur.

2. Grup Oluşturma Süreci

Bu süreçte ilk olarak uygulama çalışmasının yapıldığı sınıf işbirlikli öğrenme çalışması için hazır hâle getirilir. Daha sonra sınıfta gönüllü öğrencilerden küçük tartışma grupları oluşturulur.

3. Rol Beklentileri ve Sorumluluk Alma Süreçleri

Tartışma grupları oluşturulduktan sonra öğretmen grup üyelerinin de onayını alarak her gruptan bir temsilci seçer. Her grup kendi içinde tartışma kurallarını belirler. Bu süreçte grup temsilcilerinden genel olarak beklenen grup üyelerinin olumlu bağlılıklarını, eşit katılımlarını ve eş zamanlı etkileşimlerini sağlamadır.

4. Uygulama Süreci

Ortalama dört kişiden oluşan küçük guruplar önce her bir problem için önce geçici çözüm önerileri geliştirip sınıfa sunarlar. Öğretmen geliştirilen bu geçici çözümler için geri bildirimlerde bulunur. Geri bildirimler neticesinde her bir grup yeniden geçici çözüm önerileri geliştirir. Öğretmen her bir problemin cevap bulması için bir sonraki bölüme geçer ve kısa filmdeki olayların gelişip sonlanmasıyla birlikte problemlerin cevapları kendiliğinden ortaya çıkmış olur. Uygulama sonucunda başta problemler için en doğru çözümler geliştiren grup olmak üzere bütün gruplar sembolik hediyelerle ödüllendirilirler.

5. İlişkilendirme Süreci

Öğretmen önce kısa filmi kesmeden bir bütün hâlinde öğrencilerin izlemesini sağlar. Daha sonra kısa filmin içeriğine uygun başlıklar önermelerini öğrencilerden ister. Bu süreçte öğrencilerden son olarak istenen altı şapka tekniği ile geliştirilen bakış açıları doğrultusunda kısa filmin içeriğini değerlendirmeleridir.

Değerlendirme Aşaması

İzleme-Değerlendirme Süreci

Bu süreçte ilk olarak altı şapkalı düşünme tekniği ile yapılan uygulamalarda öğrencilerin olay, olgu ve durumlara farklı açılardan bakabilip bakamadıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. İkinci olarak empatik, eleştirel ve yaratıcı düşünme beceri düzeyleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Son olarak öğrencilerin metnin içeriği ve başlığı arasında ilişki kurup kuramadıkları, yordama becerileri, karşılaştıkları problemleri çözebilme, iletişim ve liderlik beceri düzeyleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

EK-9. Dördüncü Haftaya Yönelik Etkinlik Planı

Ders Bilgileri

Ders	Türkçe
Tarih	
Süre	1 ders saati (40 dk.)
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma

Kazanımlar

<u>Okuma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*
	Deyim ve atasözü veya vecizelerin metne katkısını belirler. Açıklama: İlgili kazanım "T.7.3.6." kodlu kazanımdan yola çıkılarak geliştirilmiştir.
	T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama katkısını değerlendirir. *Kesme, zincirleme, bildirme ve kararma gibi geçiş türleri üzerinde durulur.*
	Metindeki görsel imgeleri tespit eder. *Kişileş*tirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (zıtlık) ve abartma (mübalağa) gibi edebiyata ait sanatların görsel ifadelerini tespit eder. Açıklama: İlgili kazanım ve davranış "T.7.3.8." kodlu kazanım ve bu kazanıma uygun davranıştan yola çıkılarak uzman görüşü doğrultusunda geliştirilmiştir.

<u>Dinleme</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.1.3. Dinlediklerini/İzlediklerini özetler.
	T.7.1.4. Dinlediklerine/İzlediklerine yönelik soruları cevaplar
	T.7.1.7. Dinlediklerine/İzlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
	T.7.1.5. Dinlediklerinin/İzlediklerinin konusunu belirler.
	T.7.1.11. Dinledikleriyle/İzledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
<u>Konuşma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
	T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
<u>Yazma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*
	T.7.4.11. Kısa metinler yazar.
	T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

İlke ve Yöntemler

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Probleme Dayalı Öğrenme, İş Birlikli Öğrenme
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Tartışma Yöntemi

Öğretim Tekniği	Soru-Cevap Tekniği, Büyük Grup Tartışması, Öykü Oluşturma Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık, Somuttan Soyuta, Kolaydan Zora, Öğrenciye Görelik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Ekonomiklik, Açıklık

Araç Gereçler ve İlişkili Zekâ Alanları

Derste kullanılan kısa filmin künyesi	Lascano, C. (2014). Lila. Arjantin: DreamLife Studio.
Diğer araç gereçler	Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalemi, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi
İlişkili zekâ alanları	Uzamsal, dilsel, bireysel/kişisel, müziksel

Dersin Aşamaları

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen derse Albert Einstein'ın bir özdeyişini yazarak başlar. "Hayal gücü bilgiden önemlidir. Bilgi sınırlıdır. Hayal gücü dünyayı çevreler." Daha sonra yazı tahtasını ikiye bölerek sol tarafa hayâl ürünü unsurlar içeren üç cümle sağ tarafa bilgi içerikli üç cümle yazar. Öğretmen yazı tahtasının solundaki ve sağındaki cümleleri öğrencilerin karşılaştırmaları istemeden önce ilk olarak tahtanın solundaki cümleler arasındaki benzerlikleri öğrencilerin bulmalarını ister.

Öğrenciler sol taraftaki cümleler arasındaki benzerlikleri bulduktan sonra öğretmen ikinci olarak tahtanın sağındaki cümleler arasındaki benzerlikleri bulmalarını ister. Öğrenciler tahtanın sağındaki cümleler arasındaki benzerlikleri bulduktan sonra ise öğretmen tahtanın sağındaki ve solundaki cümleler arasındaki farklılıkları bulmalarını ister.

2. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğrenciler tahtanın sağı ve solundaki cümleler arasındaki farklılıkları bulduktan sonra öğretmen öğrencilerden bu benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak önce kendi tanımlarına daha sonra ortak bir tanıma ulaşmalarını ister. Hayal ürünü unsurlar içeren cümleler ile bilgi içerikli cümlelerin tanımlanmaya çalışıldıktan sonra öğretmen özdeyişten çıkarılabilecek mesaj ile kısım filmin içeriği arasında bir ilişki kurulmaya çalışılacağını öğrencilere söyler.

Keşfetme Aşaması

1. Katılım Etkinliği

Bu süreçte öğretmen ilk olarak öğrencilere kısa bir öykü anlatır. Öğretmen "İçimdeki Deniz" adlı öyküyü anlattıktan sonra öğretmen önce bu öykü ile Albert Einstein'ın özdeyişi arasında nasıl bir ilgi kurulabileceğini öğrencilere sorar.

2. Dönüt Etkinliği

Öğretmen öğrencilerden aldığı dönütler doğrultusunda bu defa tahtaya Pablo Picasso'nun, "Neyi hayâl ediyorsan bil ki gerçektir" özdeyişini yazar ve bu özdeyişi "İçimdeki Deniz" adlı öykünün içeriğinden yola çıkarak anlamlandırmalarını ister.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen bu süreçte yazılı, görsel veya görsel işitsel metinlerde başlıktan hareketle içerik hakkında ön bilgiye ulaşılabileceğinden bahsettikten sonra bir metinde (yazılı, görsel veya görsel-işitsel) konunun nasıl bulunacağı hakkında öğrencilere bilgi verir.

Gelişme Aşaması

1. Uygulama Etkinlikleri

Uygulama sürecinde kısa filmi öğrenciler iki defa izler. İlk izleyişlerin öğrencilerden yazma stratejilerini uygulamaları istenmez. İkinci izleyişlerinde öğrencilerden Albert Einstein'ın ve Pablo Picasso'nun özdeyişlerinde verilmek istenen mesaj doğrultusunda yazma stratejilerini de kullanarak kısa filmi izlemeleri istenir.

2. Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri

Kısa filmin izleme aşamasından sonra öğretmen tüm öğrencileri kapsayacak şekilde iki büyük grup oluşturur. Birinci gruptaki öğrenciler bilginin hayâl gücünden önemli olduğunu ikinci gruptaki öğrenciler ise hayâl gücünün bilgiden daha önemli olduğunu savunurlar. Bu aşamada öğretmen önceden belirlediği kurallar neticesinde süreci yönetip öğrencilere dönütler ve çeşitli pekiştireçler verir.

3. Özetleme Süreci

Bu süreçte öğretmen derse giriş kısmında verdiği ipuçlarından başlayarak önce bilgi kavramının tanımını tekrar verir. Daha sonra bilginin öneminden ve çağımızın bilgi çağı olduğundan bahseder. Daha sonra hayâl gücü kavramını öğrencilerle tekrar tanımlar ve öğrencilerin izledikleri kısa filmden hareketle ilgili kavramın öneminden bahseder. Öğrenciler izledikleri kısa filmden hareketle izledikleri kısa filmden hareketle bahsettikten sonra öğretmen öğrencilerden izledikleri kısa filme başlık önermelerini ister. Öğrenciler kısa filme başlık önerdikten sonra öğretmen kısa filmin konusunu sorar.

Değerlendirme Aşaması

1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Bu süreçte öğretmen genelde öğrencilerin konuşma becerilerini ve güdümlü yazma becerilerini izler.

2. Dilsel Süreçler

Bu süreçte öğretmen öğrencilerin kısa filmi özetleyip özetleyemediklerine ve bu kısa filmi olay akışına göre bölümleyip bölümleyemediklerine bakar.

3. Uzamsal Süreçler

Daha sonra öğrencileri izledikleri kısa filmdeki görsel imgeleri tespit edip edemedikleri ve olayların geçtiği mekânlarda ortaya çıkan değişimleri biçim, renk, çizgi ve şema açısından nasıl değerlendirdikleri gözlenmeye çalışılır.

4. Bireysel/Süreçler

Bu süreçte kısa filmin içeriğinin öğrencilerin hayata pozitif bakmaları ve hayâl kurmanın önemini kavramaları açısından öğrenciler üzerindeki etkisi gözlenmeye çalışılır.

5. Müziksel Süreçler

Bu süreçte kısa filmin müziği ile olayların gelişim hızı ve olayların değişim yönü (olumlu-olumsuz) arasında öğrencilerin ilişki kurup kuramadıkları değerlendirilmeye çalışılır.

EK-10. Beşinci Haftaya Yönelik Etkinlik Planı

Ders Bilgileri

Ders	Türkçe
Tarih	
Süre	2 ders saati (40+40 dk.)
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma

Kazanımlar

<u>Okuma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır*
<u>Dinleme</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. *Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.*
	T.7.1.1. Dinlediklerinde/İzlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
	T.7.1.4. Dinledikleri/İzlediklerine yönelik soruları cevaplar.
	T.7.1.5. Dinlediklerinin/İzlediklerinin konusunu belirler.
	T.7.1.11. Dinledikleriyle/İzledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

	T.7.1.12. Dinlediklerinin/İzlediklerinin içeriğini değerlendirir. *b) Medya metinlerinin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.*
<u>Konuşma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
	T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
<u>Yazma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden (görsel, işitsel, görsel-işitsel, yazılı) hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

İlke ve Yöntemler

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Oluşturmacı Yaklaşım, İş Birlikli Öğrenme
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi,
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap, Münazara, Beyin Fırtınası
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık (Hayatilik), Güncellik, Somuttan Soyuta, Kolaydan Zora, Öğrenciye Görelik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Ekonomiklik, Açıklık

İlişkili Zekâ Alanları	Dilsel, Uzamsal, Kişilerarası,

Araç Gereçler ve İlgili Zekâ Alanları

Derste kullanılan kısa filmin künyesi	Frey, J. (2014). The Present. Almanya: Filmakademie
Gazete Haberinin Kaynağı	ÇELİK, Fatma, "İnsanlık Ölmedi", **Yeni Şafak**, 17Aralık 2017
Video Haberin Kaynağı	CNN Türk (Yapımcı). (2018). 200'den fazla hayvana protez yaptı. https://www.cnnturk.com adresinden edinilmiştir.
Diğer araç gereçler	Fotoğraf, Şapka (altı değişik renk içeren) Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalemi, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi

Dersin İşleniş Aşamaları

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen derse başlamadan önce değişik türdeki hayvanların fotoğraflarını sınıf panosuna asar. Fotoğrafların özelliği her hayvan türüne ait iki fotoğrafın olması ve bu fotoğrafların birinin engelli bir hayvana, mesela bir patisi olmayan köpek, diğerinin ise herhangi bir engeli olmayan bir hayvana ait olmasıdır. Fotoğrafları astıktan sonra öğretmen öğrencilerden, fotoğraflara çiftler hâlinde bakmalarını ve fotoğraf çiftleri arasındaki farkları bulmalarını ister.

2. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğrenciler fotoğraf çiftleri arasındaki farkları gördükten sonra öğretmen önce engelli hayvanlar için kendi imkânlarıyla protez yapan genç ile ilgili basına yansıyan bir haberi sınıfta okur. Öğretmen gazetedeki haberi sınıfta okuduktan sonra öğrencilerden 10 dakika içinde haberin içeriğine yönelik mümkün olduğu kadar çok fikir üretmelerini ister ve bu fikirleri not etmek için iki yazıcı belirler. Sonra öğrenciler ilgili haberin içeriğine dönük fikir üretmeye başlar. Bu esnada öğretmen yazıcı rolü üstlenen öğrencilerden gülünç ve saçma olabilecek fikirlerin de not edilmesini ister.

Belirlenen süre dolduğunda not edilen fikirler teker teker okunarak öğretmen tarafından analiz edilir, eleştirilir ve değerlendirilerek düzenlenir. Süreç sonunda öğretmen bu derste gazete haberi ve videoda bahsedilenlere benzer içeriğe sahip bir kısa filmin üretilen fikirler doğrultusunda incelenip ilgili fikirlerin doğrulanmaya çalışılacağını söyler.

Keşfetme Aşaması

1. Katılım Süreci

Bu süreçte öğretmen önce gönüllü öğrencilerden dörder kişiden oluşan iki grup ve üç kişiden oluşan bir jüri oluşturur. Daha sonra gruplar karşı karşıya olacak şekilde ve jüri üyeleri de her iki grubu da görecek şekilde sınıf düzenlenir.

2. Kural Oluşturma ve Sorumluluk Alma Süreçleri

Sınıfın fiziki ortamı ilgili etkinliğe uygun olarak düzenlendikten sonra öğretmen üyelerin onayını alarak gruplara birer temsilci seçer. Daha sonra öğretmen grup içi ve gruplar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte belirler. Kural oluşturma sürecinden sonra ise öğretmen jüri üyeleri ile sunucu rolü üstlenen kendisinin etkinlik sürecindeki sorumluklarından bahseder.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen bu süreçte ilk olarak anlatım yöntemi ile bir metnin (yazılı, görsel veya görsel-işitsel) konusunun nasıl bulunacağını ve içeriğinde olay, mekân, kişi kadrosu ve zaman anlamında hangi unsurlara ne oranda dikkat edilmesi gerektiği hususlarında öğrencileri bilgilendirir. Gerekli bilgilendirmeleri yaptıktan sonra ise sürece yönelik diğer ayrıntılardan bahseder.

Gelişme Aşaması

1. Uygulama Etkinlikleri

Kısa film izlenmeye başlar başlamaz 0-6 saniye içinde sunucu rolündeki öğretmen filmi durdurur ve gruplara belirli bir süre tanınır. Öğrencilerden istenen bu süre zarfında filmdeki işitsel ögelerden hareketle içerik hakkında doğru tahminlerde bulunmalarıdır.

Öğrencilere tanınan beş dakikalık süre dolduğunda kısa film kaldığı yerden devam ettirilir. Öğretmen 36. saniyede tekrar kısa filmi durdurur. İkinci soru, mekânın karanlık oluşu ile oyun oynayan çocuğun ruh hâli arasında bir ilişki kurulup kurulamayacağıdır. Öğretmen grup üyelerinin kısa filmin tamamı izlendikten sonra bu soruyu cevaplamalarını ister ve kısa film kaldığı yerden devam ettirilir.

Öğretmen 68. Saniyede tekrar kısa filmi durdurur. Üçüncü soru "Çocuk ilk başta kendisine hediye edilen köpeğe sevgi beslerken neden bir anda öfkelenip köpeği yere fırlatmıştır." Öğretmen bu soru için öğrencilere beş dakika gibi bir süre tanır. Öğrencilere tanınan süre dolduğunda kısa film kaldığı yerden devam ettirilir.

Öğretmen 2 dakika 50. saniyede kısa filmi üçüncü kez durdurur. Üçüncü soru hatırlama sorusudur: "Köpek çocuğun ilgisini kazanmak için neler yapmaktadır? Sırasıyla yazınız." Öğretmen bu soru için öğrencilere beş dakika gibi bir süre tanır. Öğrencilere tanınan süre dolduğunda kısa film kaldığı yerden devam ettirilir.

Kısa filmin tamamı izlendikten sonra öğretmen grup üyelerinden birinci ders saatinde üretilen fikirler doğrultusunda görüş geliştirmelerini ister.

Değerlendirme Aşaması

1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Bu süreçte önce grup üyeleri kendilerine yöneltilen tüm soruları temsilci aracılığıyla sırayla cevaplar. Her cevabı jüri üyeleri ayrı ayrı puanlar ve puanlama sonucunda başta kazanan grup olmak üzere diğer grup ve sınıftaki öğrenciler sembolik hediyelerle ödüllendirilirler.

EK-11. Altıncı Haftaya Yönelik Etkinlik Planı

Ders Bilgileri

Ders	Türkçe
Tarih	
Süre	1 ders saati (40 dk.)
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma

Kazanımlar

<u>Okuma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır*
	T.7.3.1. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
<u>Dinleme</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. *Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.*
	T.7.1.5. Dinlediklerinin/İzlediklerinin konusunu belirler.
	T.7.1.6. Dinlediklerinin/İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
	T.7.1.12. Dinlediklerinin/İzlediklerinin içeriğini değerlendir.

	a) Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır

<u>Konuşma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
	T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
	T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.*
<u>Yazma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden (görsel, işitsel, görsel-işitsel, yazılı) hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*
	T.7.4.11. Kısa Metinler yazar.
	T.7.4.12. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.*
	T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. *b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*

	T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. *Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.*

İlke ve Yöntemler

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Oluşturmacı Yaklaşım, İş Birlikli Öğrenme
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi,
Öğretim Tekniği	Zihin Haritaları, Soru-Cevap, Düşün-Eşleş-Paylaş, Philips 66
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık (Hayatilik), Güncellik, Somuttan Soyuta, Kolaydan Zora, Öğrenciye Görelik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Ekonomiklik, Açıklık

Araç Gereçler ve İlgili Zekâ Alanları

Derste kullanılan kısa filmin künyesi	Griffihits, J. (2013). Room 8. UK: Gravity Road Production.
Diğer araç gereçler	Film Afişi, Resimler, Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalemi, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi
İlişkili Zekâ Alanları	Dilsel, Uzamsal, Mantıksal/Matematiksel, Miziksel

Dersin İşleniş Aşamaları

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen derse başlamadan önce getirdiği film afişini yazı tahtasına asar. Daha sonra film afişinden etrafa dallar çizer. Etrafa dallar çizdikten sonra her bir dalın ucuna bir söz grubu veya sembol resim yerleştirir. Birinci dalın ucuna kısa filmin ismi "Room 8" yazılmış, İkinci dalın ucuna bir kibrit resmi yerleştirilmiştir. Üçüncü dalın ucuna ise Agatha Christie'in "Nilde Ölüm" adlı kitabının kapak sayfasının resmi yerleştirilmiştir.

Dördüncü dalın ucuna kırmızı bir kutu resmi yapıştırılmış, beşinci ve son dala ise önce anahtarlarla dolu bir anahtarlık resmi yerleştirilmiş, daha sonra resmin altına parantez açılarak anahtar sesi, söz grubu yazılmıştır.

2. Hedeften Haberdar Etme Süreci

Bu süreçte öğretmen ilgili söz grupları ve sembolleri dallara yerleştirdikten sonra öğrencilerinden film afişi ile sembol ve ifadeler arasında bir anlam ilişkisi kurmalarını ister. Öğrencilere önce konu üzerinde 10 dakika boyunca tek başına düşünme fırsatı tanınır. Daha sonra öğrenciler istedikleri arkadaşlarıyla 3 kişilik grup oluşturup seçtikleri sembol ya da söz grubu üzerinde aralarında tartışmaya başlarlar. Tartışma için ayrılan süre (10 dakika) dolunca grup sözcüleri ulaştıkları sonuçları sınıfla paylaşırlar.

Etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere derste izleyecekleri kısa filmdeki sembol ya da anahtar ifadelerden hareketle verilmek istenen mesaja ulaşılmaya çalışılacağından bahseder.

Keşfetme Aşaması

1. Grup Oluşturma ve Sorumluluk Alma Süreçleri

Bu süreçte öğretmen önce gönüllü öğrencilerden önce 6'şar kişilik gruplar oluşturur. Daha sonra her gruba bir kart verilir. Her kartın üzerinde dersin başında dallara yerleştirilen ifade ya da semboller vardır. Sembol ya da ifadeler grupların isimleri olur. Grup üyeleri ve isimleri belirlendikten sonra öğretmen grup içi ve gruplar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte belirler.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen bu süreçte anlatım yöntemini kullanarak sembol ya da anahtar ifadelerden hareketle bir metinde (yazılı, görsel veya görsel-işitsel) verilmek istenen mesajın (ana düşüncenin) nasıl bulunacağı konusunda öğrencilerin ön koşul öğrenmelerini tamamlar.

Gelişme Aşaması

1. Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen bu süreçte ilk olarak kısa filmi öğrencilere iki defa izletir. Kısa filmin ilk izlenişinde grup üyelerinden istenen dinleme ve yazma stratejilerini uygulamaları, ikinci izlenişinde grup üyelerinden istenen ise kartın üzerindeki sembol ya da ifadelerin kısa filmin içeriği ile ilgisini kurup verilmek istenen mesaja ulaşmaya çalışmalarıdır.

Değerlendirme Aşaması

1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Kısa film iki defa izletildikten sonra her gruba kısa filmde verilmek istenen mesaja ulaşabilmeleri için 6 dakika süre tanınır. Bu sürenin sonunda her gruptan bir temsilci ilgili kısa filmin ana düşüncesini sınıfa sunar. Öğretmen bu süreçte ilk olarak her bir sembol ya da ana düşünceye ulaşma noktasındaki anahtar rolünden bahseder. Daha sonra kısa filmin konusunu belirler. Kısa filmin konusunu belirledikten sonra ise konudan hareketle ana düşünceye ulaşır. Bu süreçte son olarak öğretmen her iki grubunda verdiği cevabı tahtaya yazıp en yakın cevabı veren grubu birinci seçer ve başta birinci grup olmak tüm gruplara sembolik hediyeler verir.

EK-12. Yedinci Haftaya Yönelik Etkinlik Planı

Ders Bilgileri

Ders	Türkçe
Tarih	
Süre	2 ders saati (40+40 dk.)
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma

Kazanımlar

<u>Okuma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*
<u>Dinleme</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. *Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.*
	T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. Açıklama: Anlama becerilerine yönelik bu kazanım, bu plânda dinleme becerileri başlığı altında verilmiştir.
	T.7.1.3. Dinlediklerini/İzlediklerini özetler.
	T.7.1.7. Dinlediklerine/İzlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
	T.7.1.5. Dinlediklerinin/İzlediklerinin konusunu belirler.
	T.7.1.4. Dinlediklerine/İzlediklerine yönelik soruları cevaplar.

	T.7.1.6. Dinlediklerinin/İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
	T.7.1.12. Dinlediklerinin/İzlediklerinin içeriğini değerlendir. *a) Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır*
<u>Konuşma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
	T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
	T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.*
<u>Yazma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.4.11. Kısa metinler yazar.
	T.7.4.7. Yazdıklarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
	T.7.4.15. Yazdıklarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
	T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
	T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. *b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*

	T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. *Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.*

İlke ve Yöntemler

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Oluşturmacı Yaklaşım, Probleme Dayalı Öğrenme, İş Birlikli Öğrenme
Öğretim Stratejisi	Tam Öğrenme Modeli, Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim,
Öğretim Yöntemi	Problem Çözme Yöntemi, Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap, Balık Kılçığı Tekniği, Büyük Grup Tartışması Tekniği, Çember Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Öğrenciye Görelik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Yaşama Yakınlık (Hayatilik), Somuttan Soyuta, Ekonomiklik, Güncellik

Araç Gereçler ve İlgili Zekâ Alanları

Derste kullanılan kısa filmin künyesi	Plaza, P. & Grasso, S.B. (2008) El Empleo. Argentina: Opuspou.
Diğer araç gereçler	Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalemi, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi
İlişkili Zekâ Alanları	Dilsel, Uzamsal, Kişilerarası

Dersin İşleniş Aşamaları

Dikkat Çekme Aşaması **1. İpucu Etkinliği**

Öğretmen dersin başlangıcında filmin ismini ve Türkçe karşılığını tahtaya yazıp bazı film eleştirmenlerinin film ile ilgili görüşlerinin yazılı olduğu metinleri tüm sınıfa dağıtır. Daha sonra metinlerde yer alan bazı kavramları, (değer, sistem, kölelik, modern dünya, vb.) tahtaya yazıp anlamlarını öğrencilere sorar. Öğrenci cevaplarını aldıktan sonra gerekli dönütlerde bulunup öğrencilerden ilgili kavramları ihtiva eden cümleler kurmalarını ister. Kavramları örneklendirme işleminden sonra ise eleştiri metinlerini okumaları için öğrencilere on beş dakika gibi bir süre tanır.

2. Hedeften Haberdar Etme Süreçleri

Öğrencilere tanınan süre dolduktan sonra öğretmen iki ders saati içerisinde olay, kişi ve kişiler arası ilişkiler, mekân ve zaman unsurlarından hareketle önce kısa filmin konusu ve ana düşüncesi bulunmaya çalışılacağını daha sonra kısa filmdeki örtük anlamlara ulaşılmaya çalışılacağını öğrencilere söyler.

Keşfetme Aşaması

1. Bilişsel Giriş Davranışları

Bu süreçte öğretmen anlatım yöntemiyle bir metinde (yazılı, görsel, görsel-işitsel) konu ve ana düşüncenin nasıl bulunacağını öğrencilerin hatırlamalarını sağlar.

2. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Süreci

Bu süreçte öğretmen ilgili konularda öğrenme eksiği bulunan öğrenciler için alıştırma yaprakları dağıtır.

Gelişme Aşaması

1. Yeni Bilgi Birimini Sunma Süreci

Bu süreçte öğretmen önce başlıktan yola çıkarak örtülü anlam konusunu öğrencilere anlatır. Daha sonra bir metinde (yazılı, görsel veya görsel-işitsel) yer alan örtülü anlamlara nasıl ulaşılacağı konusunda örnekler sunar.

2. Yeni Bilgi Birimine Yönelik İzleme Süreci

Bu süreçte öğretmen örtük anlam konusuyla ilgili sınıfa izleme testi uygular. İzleme testi sonucunda konunun anlamayan öğrencilere düzeltme etkinlikleri uygular. Konuyu iyi anladığını düşündüğü öğrencilere ise zenginleştirilmiş etkinlikler uygular ve böylece birinci ders saati sona erer.

3. Kısa Filmi Okumaya Yönelik Etkinlikleri

İkinci dersin başında öğretmen öğrencilere kısa filmi iki defa izletir. İlk izleyişlerinde öğrencilerin herhangi bir dinleme stratejilerini kullanmasını istemez. İkinci izleyişlerinde öğrencilerin kişilerin birbirleri ile ilişkilerine, mekâna ait ayrıntılara, belirgin bir olayın var olup olmamasına, renk, ışık gibi unsurlara dikkat etmelerini ister.

Kısa filmi okuma işlemi tamamlandıktan sonra ise öğretmen dersin başında dağıtılan ve kısa filmle ilgili bazı eleştirmenlerin görüşlerini içeren yazılı metinleri tekrar okumaları için öğrencilere on dakika gibi bir süre verir.

4. Problemin Belirlenmesine Yönelik Etkinlikler

Okuma işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tahtaya bir problem cümlesi yazar: "Modern hayatta insanlar eşyalaşmışlardır." Öğretmen tahtaya problem cümlesini yazdıktan sonra yuvarlak içine alıp yuvarlağa doğru uzanan yatay bir çizgi çizer. Daha sonra öğrenciler kısa film ile eleştiri metinlerinden yola çıkarak bu probleme nedenler belirlemeye başlarlar. Daha sonra öğretmen belirlenen nedenleri ana ana oka dal oluşturacak şekilde yazar.

5. Grup Oluşturma Süreci

Bu süreçte ilk olarak gönüllü öğrenciler dörder kişilik öneri grupları oluştururlar. Gruplar oluşturulduktan sonra ise her bir gruptan problemi sunacak bir başkan seçilir. Başkanın rolü tartışmayı yönlendirmek, aktif tutmak ve probleme getirilen geçici çözüm önerilerini listelemektir.

6. Problem İçin Geçici Çözüm Yolları Önerme

Bu süreçte çember şeklinde bir masanın etrafında oturan her grup problemi tartışmaya başlar. Böylelikle grup üyeleri konuyla ilgili bilgi alışverişinde bulunarak probleme geçici çözüm önerileri getirirler ve bu çözüm önerileri başkanlar tarafından listelenerek sınıfa sunulur.

Değerlendirme Aşaması

1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Getirilen çözüm önerilerinden yola çıkarak öğretmen öğrencilerin konu ve ana düşünceyi bulma ile bir metinde (yazılı, görsel veya görsel-işitsel) örtük anlamlara ulaşma konularıyla ilgili izleme testi uygular. İzleme testi sonuçlarına göre başarılı olan öğrenciler için ilgili konulara yönelik zenginleştirilmiş etkinlikler uygular. İzleme testi sonuçlarına göre başarılı olmadığını düşündüğü öğrenciler için ise düzeltme etkinlikleri uygular. Düzeltme etkinliklerinden sonra ise ilgili öğrencilere yeni bir paralel izleme testi yapar.

EK-13. Sekiz ve Dokuzuncu Haftalara Yönelik Etkinlik Planı

Ders Bilgileri

Ders	Türkçe
Tarih	
Süre	2+1 ders saati (80 + 40dk.)

Kazanımlar

<u>Okuma</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*
	T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
	T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
<u>Dinleme</u> Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar
	T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
	T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
	T.7.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. *a) Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır* *b)Medya metinlerinin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.*
	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

Kazanımlar	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
Yazma Becerilerine Yönelik Kazanımlar	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*
	T.7.4.5 Anlatımı desteklemek için tablo ve grafik kullanır.

İlke ve Yöntemler

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Oluşturmacı, İş Birlikli Öğrenme
Öğretim Stratejisi	Sunuş Yoluyla Öğretim, Buluş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Düz Anlatım, Tartışma, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Zihin Haritalama, Büyük Grup Tartışması, İstasyon, Düz Anlatım,
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık, Güncellik, Somuttan Soyuta, Yakından Uzağa, Ekonomiklik, Açıklık, Bütünlük

Araç Gereçler ve İlişkili Zekâ Alanları

Derste kullanılan kısa filmin künyesi	Plafkan, M.(2012). All The Seasons Were The Same To My Father. Iran: Yashli Alizadeh.
Diğer araç gereçler	Fotoğraf, Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalemi, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi

İlişkili zekâ alanları	Dilsel, Mantıksal, Uzamsal, Müziksel

Dersin Aşamaları

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Bir ders saati kadar süreyi kapsayacak olan ipucu etkinliklerine öğretmen izleteceği kısa filmin giriş, gelişme ve sonlanış aşamalarını safha safha anlatan 10 adet fotoğrafı sınıf panosuna asarak başlar. Daha sonra öğrencilerden 10 fotoğrafta da ortak olan ve nicelik açısından değişmemesine rağmen biçim açısından pek çok değişime uğrayan nesneyi bulmasını ister. İlgili nesneye yönelik verdiği ipuçlarından sonra aldığı cevaplara yönelik gerekli dönüt ve düzeltme işlemleri yapar.

Dönüt ve düzeltme işlemlerinden sonra fotoğrafların tümünde ortak olan nicelik açısından değişmeyip biçim açısından pek çok değişime uğrayan nesneyi öğrencilere bulduktan sonra ilgili nesnenin (saksıda yetişen bir bitki türü) fotoğraflardaki işlevini öğrencilere sorar. Bu süreçte öğretmen öğrencilerden olabildiğince çok fikir üretmelerini ister. Fikirler sınıf ortamında paylaşılmadan önce öğretmen tarafından öğrencilere 10 dakika gibi bir süre tanınır.

Tanınan sürenin sonunda öğrencilerden alınan her cevap atlanmadan tahtaya yazılır ve sıklıkla tercih edilen cevaplar üstten alta doğru sıralanır. Sıralama sonunda ise sıklıkla tercih edilen cevaplar üzerinden sınıfça bir tartışma başlatılır. Tartışma sürecine geçilmeden hemen önce öğretmen öğrencilerle birlikte tartışma süresince uyulması gereken kuralları belirler.

3. Ekinlik aşaması

Bir ders saatini alan bu aşamada sırasıyla aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir:

- Öğretmen sınıfın tamamını 3-4-5 ya da daha fazla istasyona bölünür.
- Bu istasyonlar sırasıyla;

  1. Kısa filmdeki gerçek ve kurgusal unsurların ayırt etme istasyonu
  2. Kısa filmin konusunu bulma istasyonu
  3. Kısa filmin ana düşünce bulma istasyonu
  4. Kısa film için bir slogan bulma istasyonlarıdır.
- İstasyonlar belirlendikten sonra ise istasyona gidecek öğrenciler belirlenir.
- Öğrenci belirleme işleminden sonra gruplar içerisinden bir istasyon şefi atanır.

  Açıklama: İstasyon şefinin gruba kılavuzluk yapmak, grubun istasyondaki görevi tamamlandıktan sonra ürünleri toplamaktır.
- Her öğrenci grubu gittiği istasyonda 10 dakika çalışır.
- İstasyona her yeni gelen grup bir önceki grubun bıraktığı yerden devam eder.
- Süre sonunda tüm grupların ürünleri okulda sergilenmek üzere toplanır.

2. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğretmen tartışma süresi boyunca ileri sürülen fikirleri bir karara bağlama yoluna gitmez ve tartışmanın sonunda öğrencilerden ileri sürdükleri fikirleri not almalarını ve aldıkları notlar doğrultusunda kısa filmi izlemelerini ister. Kısa film iki defa izletildikten sonra öğretmen öğrencilerden ilgili kısa filmde anlatılan olayın gelişim seyrine göre fotoğrafları numaralandırmalarını ister. Fotoğraflar numaralarla kodlandıktan sonra öğretmen içinde bulunulan ders saati içerisinde kısa filmdeki gerçek ve kurgusal unsurların ayırt edileceğinden; kısa filmin konusunun, ana düşüncesini bulunmasına dönük çalışmaların yapılacağından ve son olarak kısa film için bir sloganın geliştirilmeye çalışılacağından bahseder.

4. Yenilenen hedeften haberdar etme aşaması

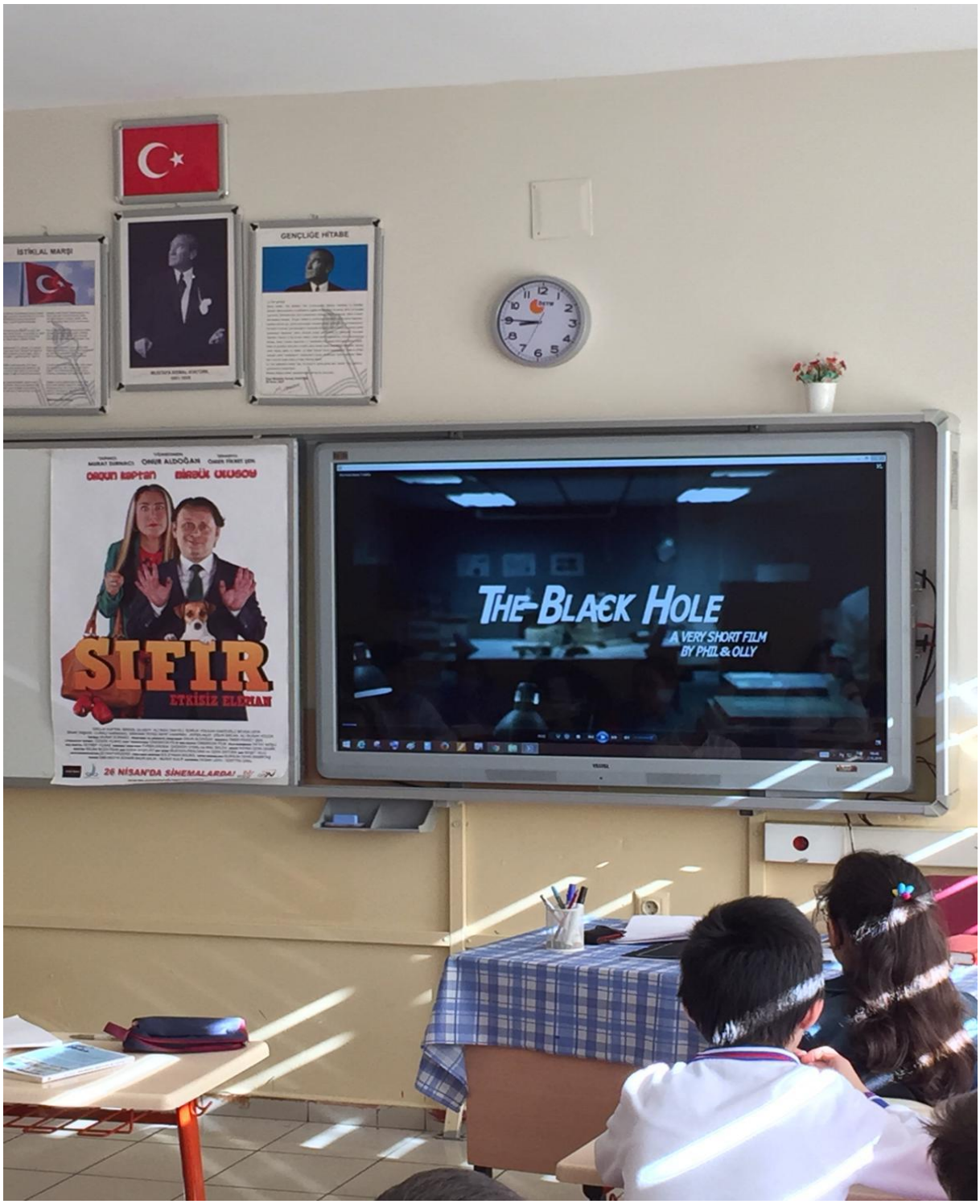
Bir ders saatini alan bu aşamada ilk olarak ilgili kısa filmin konusunu ve ana düşüncesini destekleyen yardımcı düşüncelere ulaşılmak istendiğinden bahsedilir. Daha sonra düz anlatım tekniği kullanılarak bir metinde yardımcı düşünceye nasıl ulaşılacağı anlatılır.

5. Değerlendirme aşaması

Bu aşamada öğretmen yazı tahtasına izlenen kısa filmde yaşanan olayı gösteren bir diyagram çizer. Daha sonra öğrencilerin diyagramdan hareketle kısa filmden çıkarılabilecek yardımcı düşünceleri ne derece bulduklarını değerlendirir.

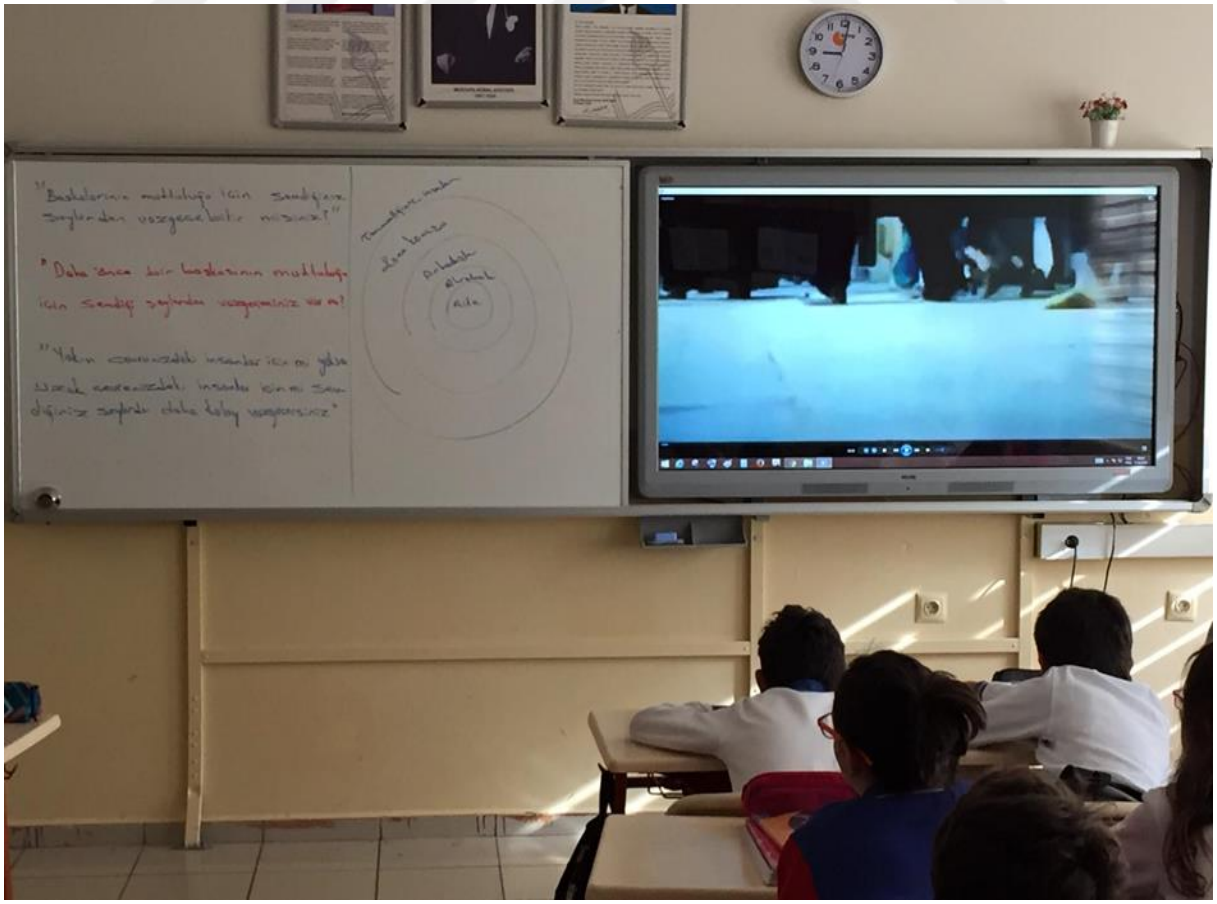
EK-14. Uygulama Süreciyle İlgili Fotoğraflar

2. Hafta

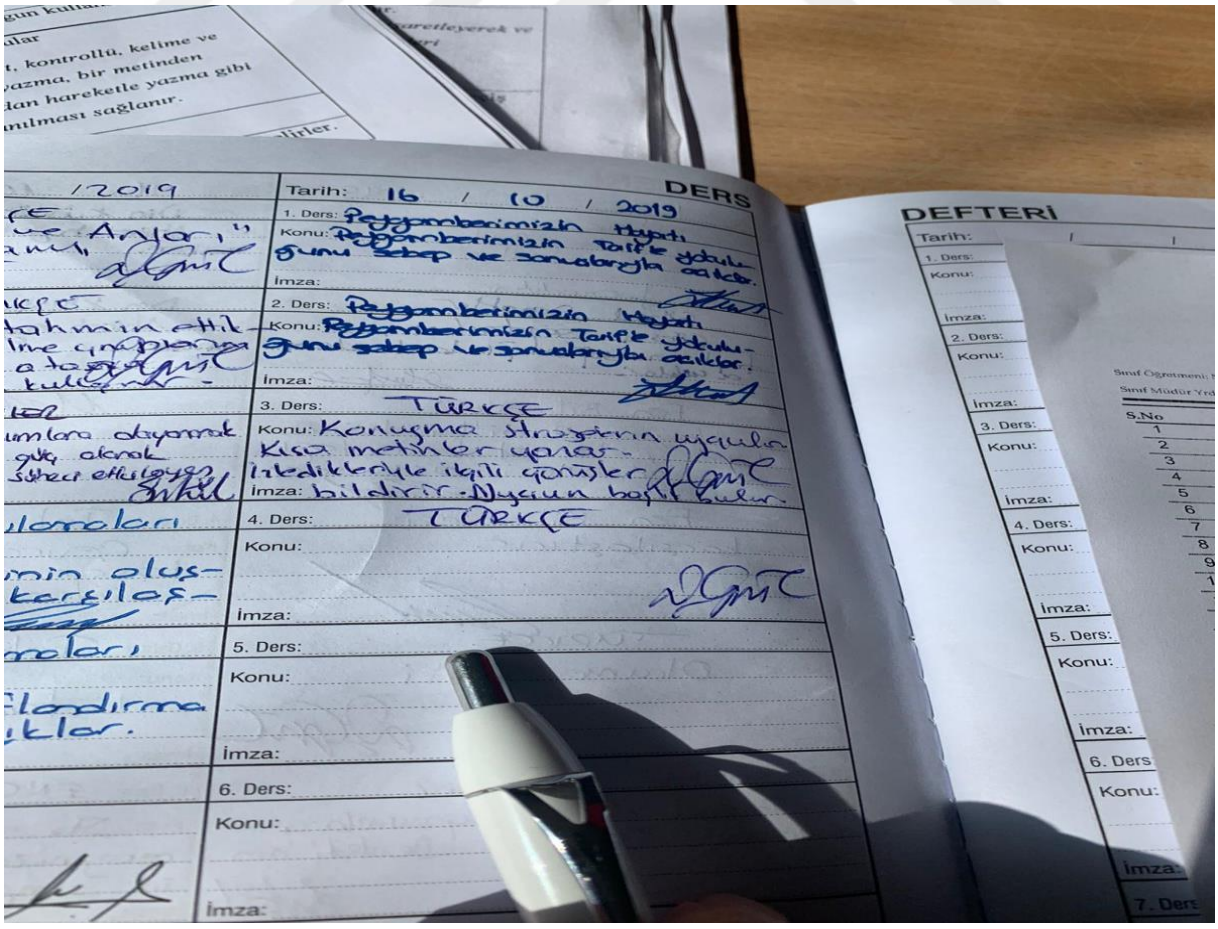


3. Hafta

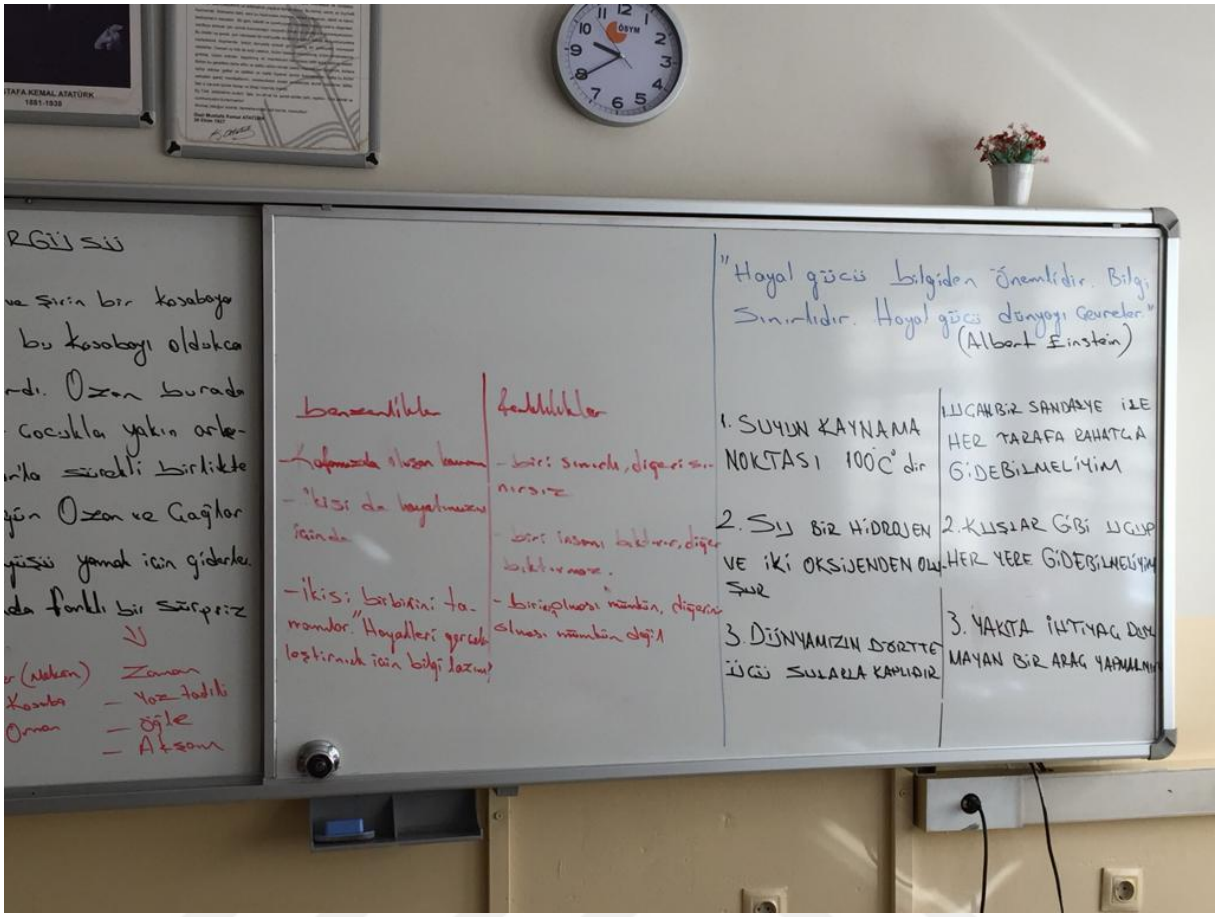





İSTİKLAL MARŞI
GENÇLİĞE HİTABE


Tarih: 16 / 10 / 2019
DERS
1. Ders:
Konu: Peygamberimizin Hayatı
İmza:
2. Ders:
Konu: Peygamberimizin Hayatı
İmza:
3. Ders: TÜRKÇE
Konu:
İmza:
4. Ders: TÜRKÇE
Konu:
İmza:
5. Ders:
Konu:
İmza:
6. Ders:
Konu:
İmza:
DEFTERİ
Tarih:
1. Ders:
Konu:
İmza:
2. Ders:
Konu:
İmza:
3. Ders:
Konu:
İmza:
4. Ders:
Konu:
İmza:
5. Ders:
Konu:
İmza:
6. Ders
Konu:
İmza:
7. Ders

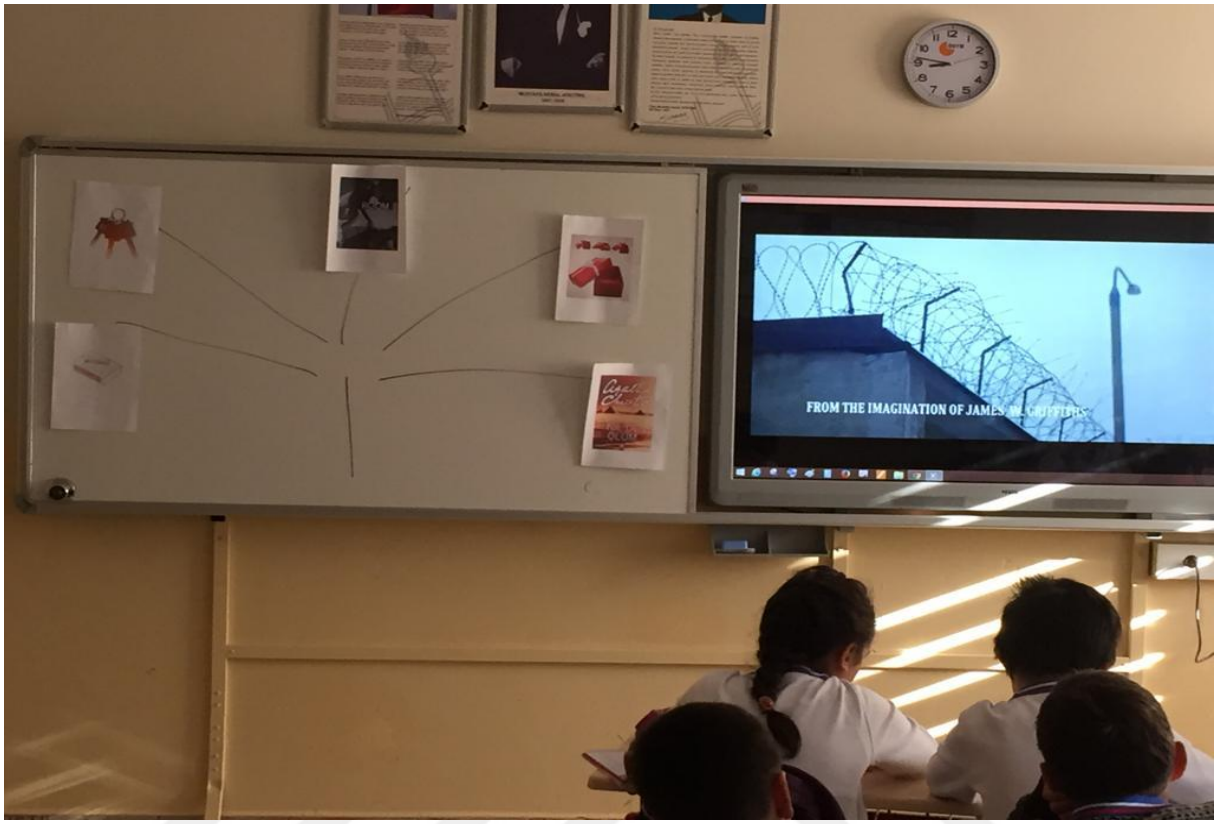
4. Hafta



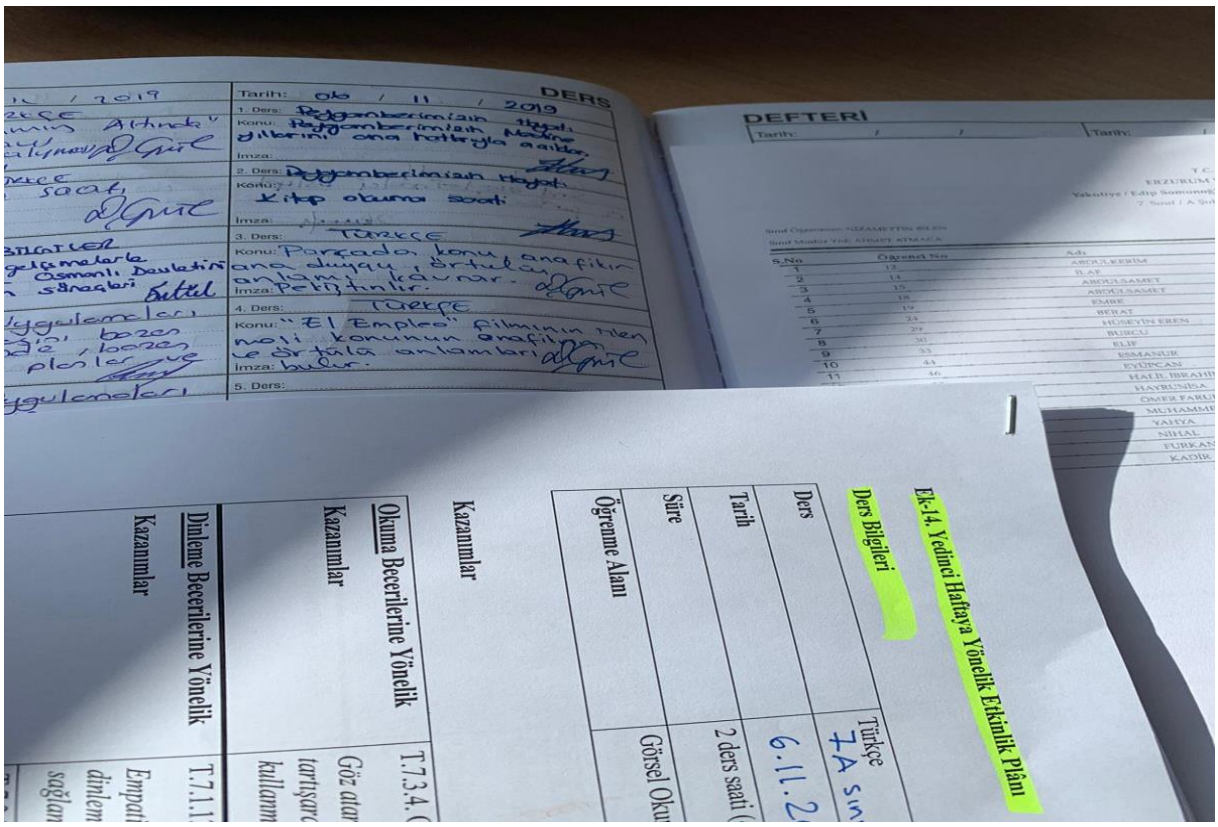
5. Hafta

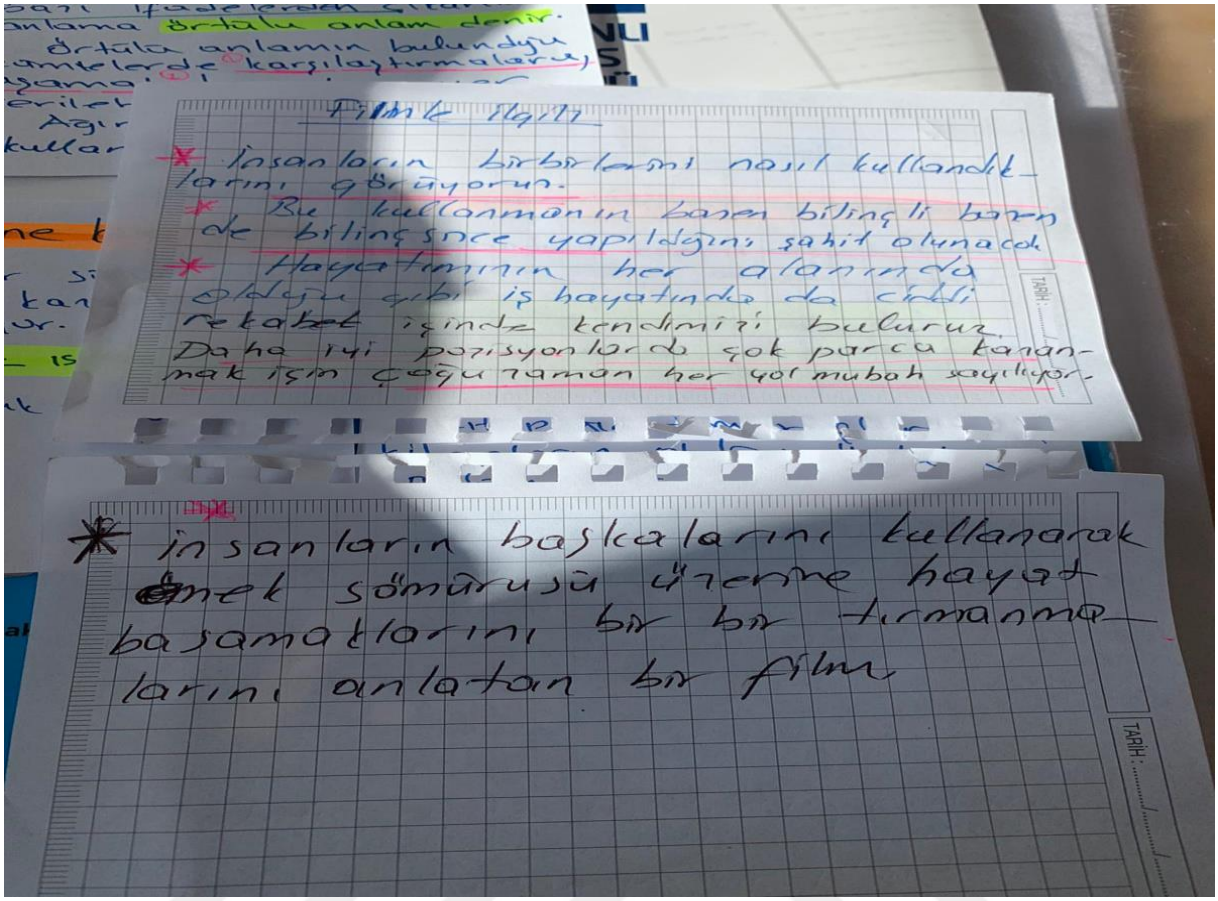


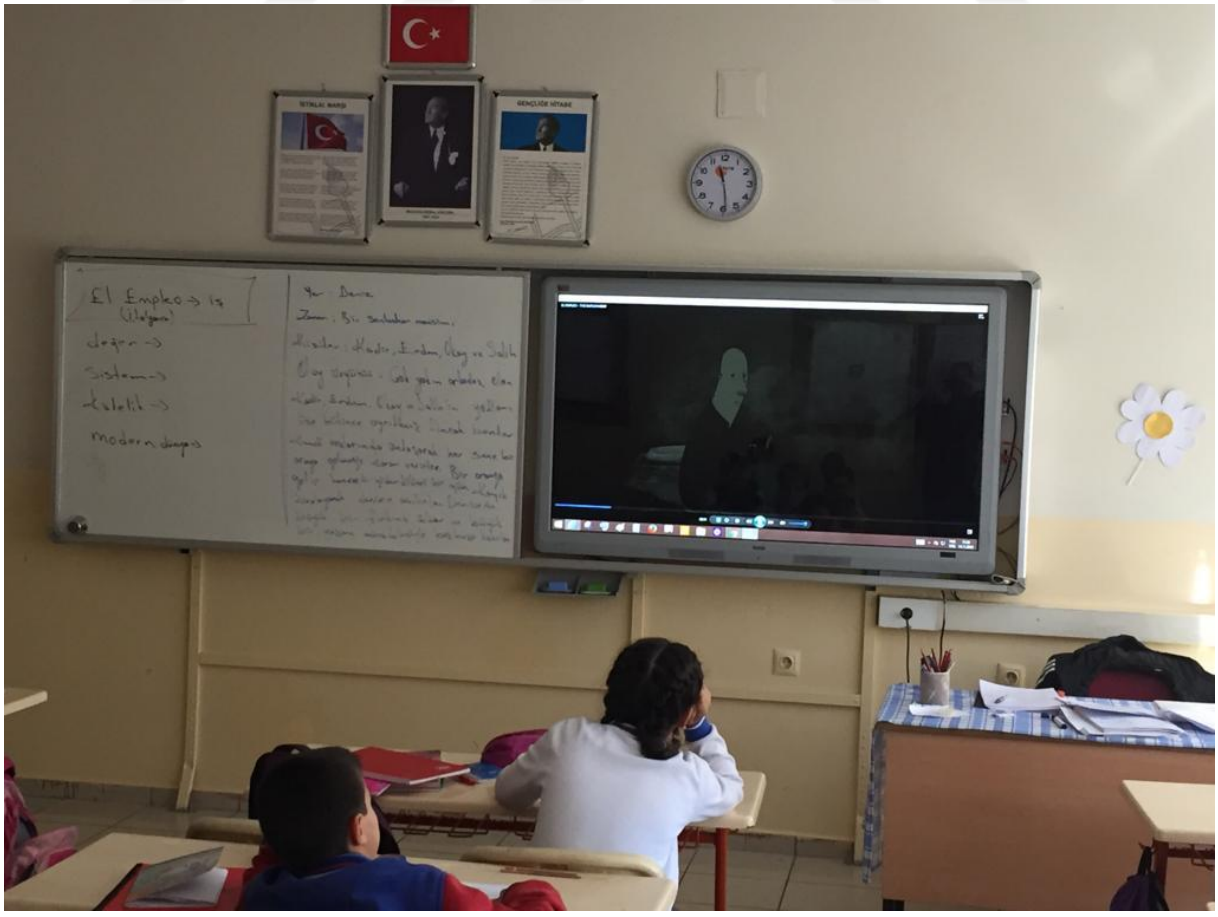
6. Hafta



7. Hafta



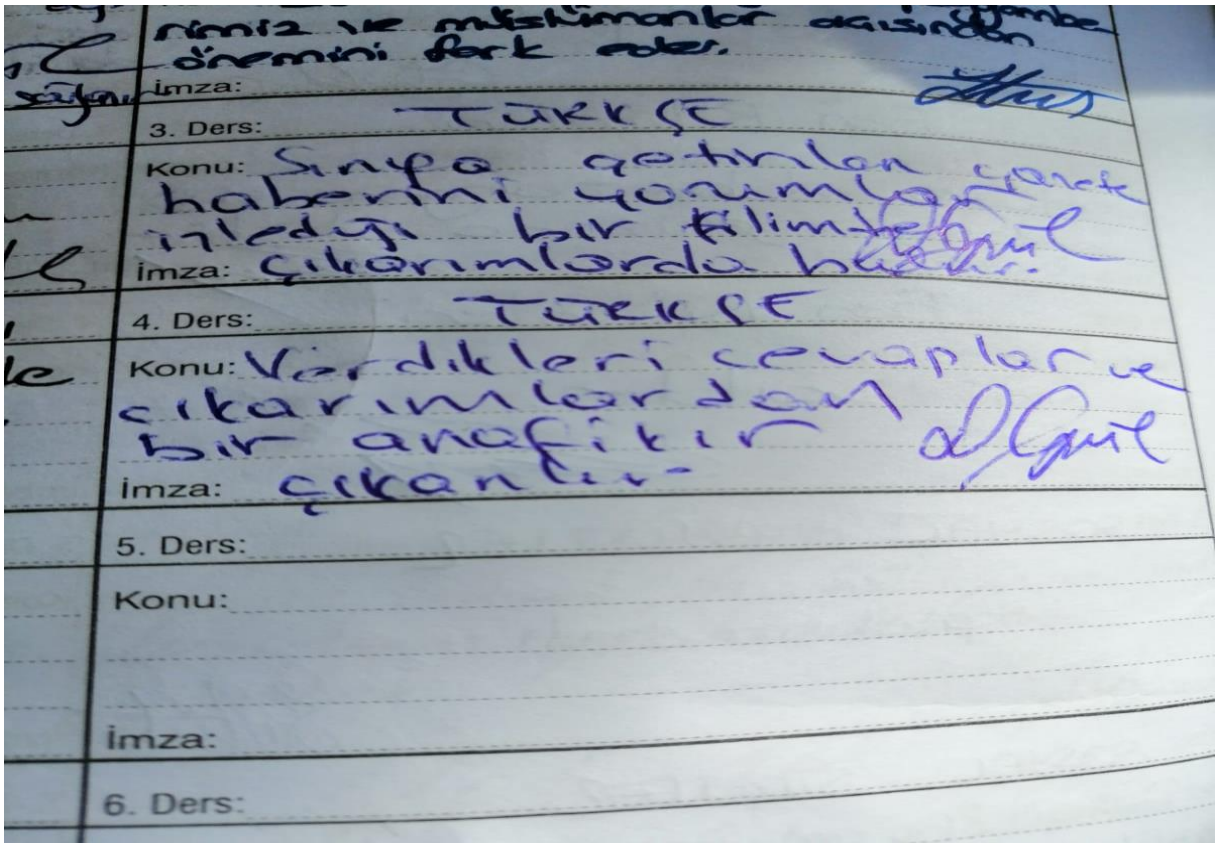

Filmle ilgili
* İnsanların birbirlerini nasıl kullandıklarını görüyorun.
* Bu kullanmanın bazen bilinçli bazen de bilinçsizce yapıldığını şahit olunacak
* Hayatımızın her alanında olduğu gibi iş hayatında da ciddi rekabet içinde kendimizi buluruz. Daha iyi pozisyonlarda çok parça kazanmak için çoğu zaman her yol mubah sayılıyor.
* İnsanların başkalarını kullanarak ömek sömürüsü üzerine hayat basamaklarını bir bir tırmanmalarını anlatan bir film
TARİH:

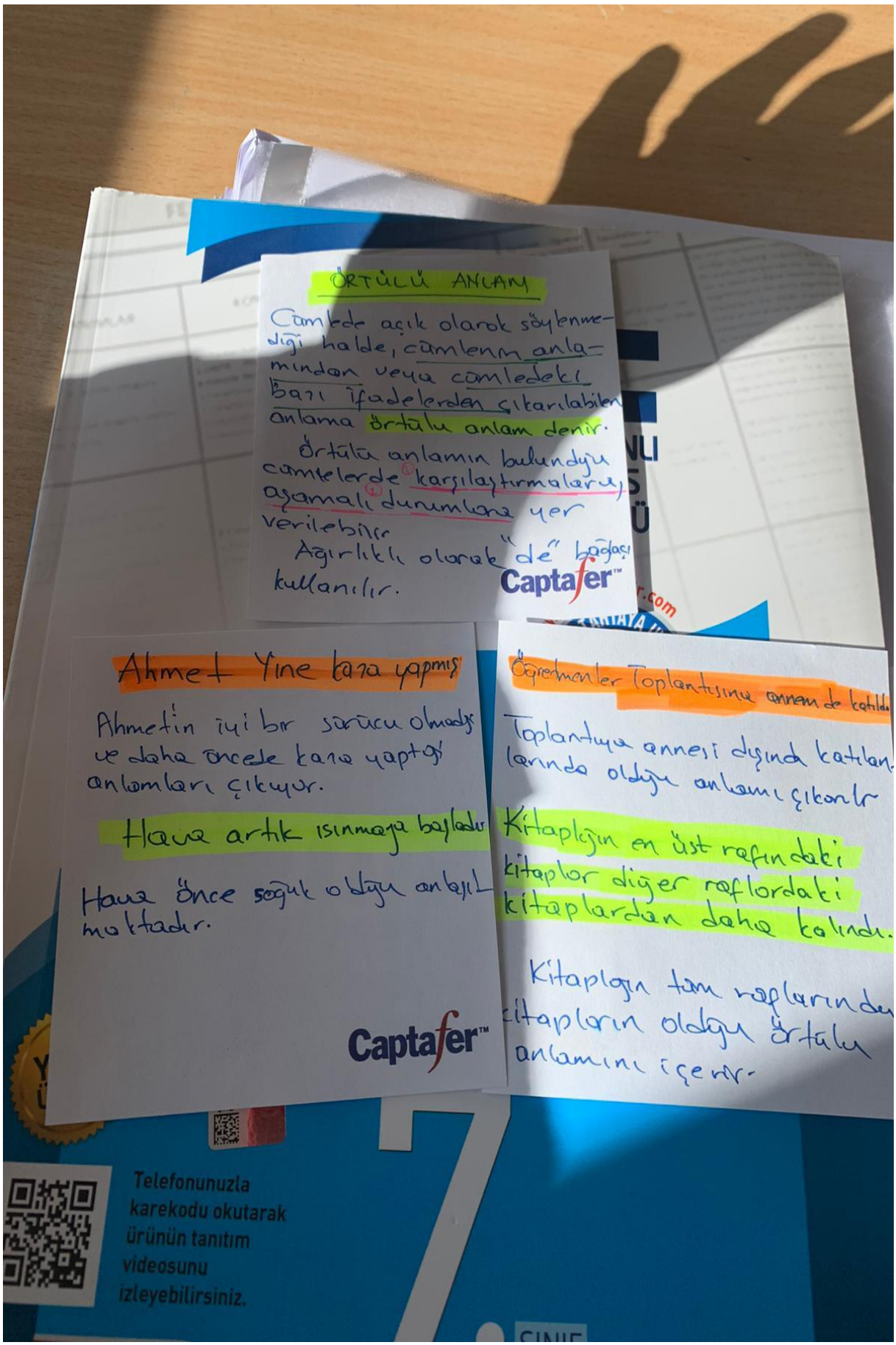

El Emleo → iş
(İtalyan)
Sistem →
Kalelik →
modern dünya →

8. Hafta



9. Hafta




ÖRTÜLÜ ANLAM
Cümlede açık olarak söylenmediği halde, cümlenin anlamından veya cümledeki bazı ifadelerden çıkarılabilen anlama örtülü anlam denir.
Örtülü anlamın bulunduğu cümlelerde karşılaştırmalara, azamalı durumlara yer verilebilir.
Ağırlıklı olarak "de" bağlacı kullanılır.
Captafer
Ahmet Yine kaza yapmış
Ahmetin iyi bir sürücü olmadığı ve daha önceden kaza yaptığı anlamları çıkıyor.
Hava artık ısınmaya başladı
Hava önce soğuk olduğu anlamı miktadır.
Captafer
Öğretmenler Toplantısına annem de katıldı
Toplantıya annesi dışında katılanların olduğu anlamı çıkarılır.
Kitaplığın en üst rafındaki kitaplar diğer raflardaki kitaplardan daha kalındır.
Kitaplığın tam raflarında kitapların olduğu örtülü anlamını içerir.
Telefonunuzla karekodu okutarak ürünün tanıtım videosunu izleyebilirsiniz.

ÖZ GEÇMİŞ

1983 yılında Erzurum'da dünyaya geldi. İlk ve ortaokulu aynı ilde tamamladı. 2000 yılında Yavuz Selim Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2005-2008 yılları arasında MEB'e bağlı özel bir kurumda Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2008 yılında MEB'e bağlı bir devlet kurumunda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2016 yılında Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2018 yılında Atatürk Üniversitesi'nde araştırma görevlisi oldu. Hâlen aynı kurumda çalışmakta olup evli ve iki çocuk babasıdır.